Los autores, docentes e investigadores de la didáctica y el currículum, ofrecen al lector varias definiciones sobre las nociones básicas acerca de los contenidos de la enseñanza, la tarea docente y la institución escolar en la que esta se desarrolla. Su propósito es contextualizar social, política y culturalmente los problemas propios de estas realidades y permitir que el lector elabore sus conclusiones sobre ellas.

Contenidos y enseñanza, tradicionalmente entendidos como el qué y el cómo de la educación escolar, se vinculan con la comunicación y el proceso que justifica su existencia: el aprendizaje. Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje son analizadas desde dos filósofías básicas, que definen modos opuestos de comprender y organizar la enseñanza en las aulas.

También se incluyen las enseñanzas de la enseñanza, es decir, actitudes, premios, castigos y valores implícitos en expresiones verbales, gestos y normas escolares.

La evaluación se presenta como un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza y se plantea la necesidad de renovar las concepciones más comunes en este campo.





Código 1497

S. Gvirtz - M. Palamidessi

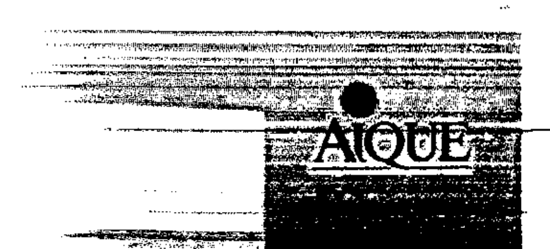
EL ABC DE LA TAREA DOCENTE: CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA



carrera docente

EL ABC DE LA TAREA DOCENTE: CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA

Silvina Gvirtz
Mariano Palamidessi





El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza

Silvina Gvirtz
Mariano Palamidessi

Colección dirigida por *Susana Pironio*



Palamidessi, Mariano
El ABC de la tarea docente : curriculum y enseñanza / Mariano Palamidessi y Silvina Gvirtz - 3a ed. 4a reimp. - Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2006.
280 p. ; 24x18 cm. (Carrera docente)

ISBN 950-701-497-7

1. Educación-Enseñanza I. Gvirtz, Silvina, II. Título
CDD 370.7.

Valentín Gómez 3530 (C1191AAP) Ciudad de Buenos Aires
Tel. y Fax: 4867-7000
e-mail: editorial@aique.com.ar
http://www.aique.com.ar

Hecho el depósito que previene la ley 11723.
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
ISBN 950-701-497-7 / ISBN 978-950-701-497-0
Tercera edición - Cuarta reimpresión

Esta edición se terminó de imprimir en octubre de 2006 en Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.

Índice general

SEGUNDA PARTE

Presentación

Este libro tiene tres objetivos.

En primer lugar, nos proponemos acercar al lector las nociones y las problemáticas propias de la tarea docente: cultura y saber, contenidos, currículum y enseñanza, aprendizaje, comunicación, evaluación, autoridad y disciplina. Cada capítulo contiene la exposición sistemática de dichas nociones necesarias para todos aquellos que quieran trabajar como maestros o profesores. Aunque a lo largo del texto dejamos pistas firmes e indicaciones explícitas sobre nuestras ideas respecto de cada uno de los problemas, no proponemos definiciones o adoptamos posiciones únicas, cerradas. Por el contrario, ofrecemos al lector una variedad de nociones, definiciones y posturas respecto de las cuestiones tratadas, porque hemos escrito este libro con la intención de motivar a quien lo lea a elaborar sus propias conclusiones. Vale aclarar, no obstante, que no presentamos conceptos e ideas a partir de la lógica del supermercado: es decir, sucesión de definiciones para que el lector escoja la que más le gusta. Los problemas que planteamos respecto del currículum y la enseñanza en nuestro país no surgen del acaso, ni en cualquier momento; tienen una historia propia y se relacionan con una multiplicidad de factores sociales, políticos y culturales. Las formas en que pensamos, enseñamos y aprendemos están inmersas en cuestiones de poder y de identidad, de conocimiento y de autoridad. Señalar estos aspectos y relaciones fue una de las preocupaciones centrales al organizar y escribir este libro.

En segundo lugar, queremos que el texto sea una guía para recorrer la vasta e inabordable literatura pedagógica existente sobre estos temas. Por eso, en las notas finales de cada capítulo, indicamos algunos trabajos que pueden leerse para profundizar su conocimiento con visiones variadas acerca del currículum y de la enseñanza. Este texto existe porque deriva, en buena medida, de otros que ya hemos leído. A su vez —como flechas lanzadas en múltiples direcciones— señala otros libros y otros caminos que los lectores pueden recorrer, si así lo desean o lo necesitan. La misma razón práctica nos llevó a preferir la literatura pedagógica escrita en castellano o ya traducida.

El tercer objetivo es facilitar el intercambio de ideas y la toma de decisiones para organizar las actividades de enseñanza. Sin embargo, no damos recetas ni señalamos caminos únicos u óptimos. No decimos "*hay que hacer así o de tal otro modo*". Presentamos criterios, estrategias y argumentos que los lectores podrán usar en función del contexto de trabajo, de su biografía profesional y de la coyuntura en la que les toque intervenir. Partimos del supuesto de que no hay métodos ni pasos universalmente válidos para llevar a buen puerto la tarea de enseñar. Pero creemos que no da lo mismo hacer cualquier cosa en función de pareceres individuales, sin fundamentos teóricos ni criterios técnicos. Hay caminos ya recorridos por otros educadores que pueden ayudar a los futuros docentes. Sirven para aprender de la experiencia y de la reflexión de los que nos antecedieron en esta apasionante profesión.

El libro está organizado en dos partes. En la primera, tratamos la problemática del currículum; en la segunda, la de la enseñanza. Aunque se recomienda seguir el orden de exposición propuesto, quien esté urgido por estudiar lo correspondiente a la enseñanza podrá invertir el orden de lectura sin inconvenientes.

En la **Primera Parte** analizamos la construcción social de la cultura, del saber y del contenido de la enseñanza. Nos concentramos, en definitiva, en el currículum. Se trata de lo que nuestros profesores del profesorado y de la licenciatura denominaban el "qué" de la enseñanza, su contenido. Esta primera parte consta de tres capítulos. En el **capítulo 1** se plantea que los contenidos de la enseñanza escolar son productos de un complejo proceso de construcción social. Los contenidos cambian con el tiempo, en función de los poderes y los saberes que funcionan en cada sociedad. El currículum no es, en consecuencia, un elemento "natural". Lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender y lo que se enseña y se aprende no sólo están determinados por cuestiones técnicas o pedagógicas sino por opciones políticas, culturales y filosóficas. En el **capítulo 2** presentamos algunas visiones y concepciones sobre lo que es el currículum. En ciertos casos, estas concepciones se suceden en el tiempo; en otros, conviven en un mismo tiempo y espacio. Por último, en el **capítulo 3**, situamos la cuestión del currículum en la tradición y en la historia educacional argentina. El currículum en nuestro país tuvo y tiene ciertas peculiaridades que el futuro docente debería conocer. Las referencias al pasado y a otros sistemas educativos no responden a un propósito erudito, sino que las hemos incluido convencidos de que el conocimiento de la historia de nuestra escuela nos permitirá comprender mejor el presente y delinear con cierto fundamento sus tendencias de desarrollo futuro. En las páginas finales de

este capítulo, se estudian cuestiones relacionadas con la institución escolar como unidad de planificación y de transformación, señalando las posibilidades y los límites que, en ese sentido, existen en la actualidad.

La **Segunda Parte** del libro desarrolla cuestiones propias de la enseñanza. Se trata de aquello que tradicionalmente se denominó el "cómo" de la educación; veremos, sin embargo, que esta distinción tajante entre un "qué" y un "cómo" es difícil de sostener. Esta Segunda Parte se compone de cinco capítulos. En el **capítulo 4** presentamos la enseñanza como una actividad estrechamente relacionada con la comunicación y también con el proceso que justifica su existencia: el aprendizaje. Sin identificar como un único y un mismo proceso la enseñanza y el aprendizaje, el capítulo analiza las características particulares que adopta el aprendizaje realizado bajo la guía de un docente y con la tutela de la institución escolar.

En el **capítulo 5** describimos las relaciones que se establecen entre la actividad de enseñar y la de aprender, y presentamos algunas claves para pensar una buena enseñanza. Luego confrontamos dos grandes concepciones, dos filosofías básicas que definen modos opuestos de comprender y organizar la práctica de la enseñanza. En estrecha relación con el precedente, en el **capítulo 6** relevamos los problemas que se plantean en la planificación/diseño de la enseñanza y proponemos un modelo básico.

En el **capítulo 7** analizamos las enseñanzas de la enseñanza. Partiendo de esta idea, tratamos temas muchas veces olvidados en la literatura didáctica y pedagógica actual: la enseñanza de contenidos "morales" y el uso escolar de ciertos procedimientos formativos (los premios, los castigos y la vigilancia). Autoridad y disciplina, identidad y orden son también contenidos de la enseñanza que se transmiten verbalmente pero que, la mayor parte de las veces, se afirman a través de gestos y normas que la escuela creó para regular la conducta de las personas.

En el último de los capítulos de la Segunda Parte, el **capítulo 8**, analizamos la evaluación. La evaluación no es una práctica que se aplica sólo sobre el alumno, sino que en la actualidad tiende a incluir a los docentes y a la institución escolar en su conjunto. Finalmente, el breve **capítulo 9** plantea ciertas inquietudes respecto de cómo puede desplegarse el presente/futuro de la tarea docente.

Bienvenidos entonces, al fascinante (¡aunque no tan bien remunerado!) mundo de la enseñanza y del currículum. Esperamos, sinceramente, que este libro les sirva para avanzar en la comprensión de la tarea docente. Desearíamos que su lectura sea desafiante y alentadora. Y ojalá podamos transmitir, al menos en parte, el placer que nos proporcionó su escritura.

Silvina Gvirtz: Doctora en Educación (UBA), Master en Educación y Sociedad (Facultad Latinoamericana de Buenos Aires), Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y Profesora para la Enseñanza Primaria. Es Profesora Adjunta de *Didáctica General* y de *Problemática Educativa* en el Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias (UBA). Ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales. La editorial Aique Grupo Editor editó su penúltimo libro, *Del currículum prescripto al currículum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase* (1997).

Mariano Ismael Palamidessi: Doctorando en Educación (Universidad Federal de Rio Grande do Sul-Brasil), Licenciado en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y Profesor para la Enseñanza Primaria. Es Docente-Investigador del Centro de Estudios e Investigaciones (UNQ). Ha publicado diversos artículos sobre cuestiones curriculares.

Primera parte

Capítulo 1

La construcción social del contenido a enseñar

"Los profetas pueden enseñar conocimientos privados; los profesores deben tratar conocimientos públicos".
Lawrence Stenhouse

Algunas preguntas iniciales

¿De qué modo la regla de tres, la ley de Ohm, la obra presidencial de Sarmiento, los parónimos, el respeto por el medio ambiente, la capacidad para interpretar un mapa, la meiosis y el *roll* adelante llegan a convertirse en contenidos escolares, en algo que debe ser enseñado? ¿Por qué el sistema educativo promueve la enseñanza del fútbol y el basquetbol pero no estimula la práctica del yoga, de la oeira o el tai-chi-chuan? ¿Quiénes tienen autoridad para decidir qué y cómo se debe enseñar? ¿Cómo se determina lo que es bueno, verdadero o justo de ser transmitido a los niños y los jóvenes? ¿Por qué fue prohibida la enseñanza de la teoría de conjuntos en algunas provincias durante la última dictadura militar?

Buscando algunas respuestas a este tipo de preguntas, en las próximas páginas nos proponemos analizar las formas en que las sociedades contemporáneas seleccionan, organizan, distribuyen y presentan los contenidos a enseñar, y describir el modo en que son definidos: ¿qué procesos intervienen en su conformación? ¿Qué actores sociales participan y qué conflictos se plantean? ¿Cómo se distribuyen los roles y la autoridad de cada uno de estos grupos?

Para revisar estas cuestiones hemos organizado el capítulo en tres partes. El primer apartado trata de la relación entre contenidos y cultura. El segundo, describe los procesos, los actores y las instituciones que intervienen en la determinación de los contenidos a enseñar. Por último, en el tercer apartado, planteamos algunos problemas relativos a su selección, organización y distribución social. Previamente, presentaremos la noción de **contenido.**

I. Contenidos y culturas

¿A qué llamamos "contenidos"?

La palabra **contenido** se relaciona con el verbo **contener**, que deriva a su vez del término latino **continere**. Los significados de esta última palabra, que nos acercan a la acepción pedagógica de contenidos, son los siguientes: mantener unido, atado // encerrar, abarcar, incluir // llenar un espacio, ocupar, abarcar // guardar, encerrar, conservar. En el diccionario se dice que el término "contenido" puede ser un adjetivo: es la propiedad o situación de estar encerrado adentro de otra cosa. Pero la acepción educacional refiere a un sustantivo: lo que se contiene dentro de una cosa (por ejemplo, *el contenido de una carta*). Si se revisan las acepciones mencionadas, se verá que la noción de "contenido" tiene una relación muy estrecha con las acciones de limitar, controlar, ocupar, conservar. El contenido educativo es algo que permite llenar el tiempo, conservar una información, fijar y demarcar un tema.

Empezaremos por concebir el **qué** de la transmisión cultural que realiza la escuela. El contenido es lo comunicado. Podemos decir —de manera esquemática— que si el docente es el emisor y los alumnos son los receptores de un proceso comunicacional, el contenido es el mensaje de la transmisión pedagógica. Pero en la comunicación que realiza la escuela, el creador del mensaje no es —en la mayor parte de las veces— el propio docente, sino alguien que no está presente en el momento de enseñar. Visto desde esta perspectiva, el docente sería un mensajero, es decir, el transmisor de un mensaje ajeno. Por eso, para difundir un mensaje a través de esta compleja red de transmisiones —donde el que finalmente habla o comunica no es el que lo origina o crea— es preciso definir y ordenar claramente lo que se va a comunicar. ("*¿De qué tengo que hablar?*" o "*Ud. debe enseñar esto*".)

Definir un contenido a enseñar es constituir un objeto, empezar a organizar el **qué** de lo que se transmitirá a los estudiantes. El contenido a enseñar es una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos. El contenido a enseñar existe porque, en medio de la complejidad de la tarea de enseñanza, es preciso tener objetos identificados, secuenciados y ordenados por medio de algún tipo de clasificación (por ejemplo: *conocimientos, actitudes, habilidades o procedimientos*) y agrupamiento (por ejemplo: *contenidos de Química, contenidos para el primer año*). Para poder transmitir algo con cierta eficacia es preciso darle una forma definida al mensaje. Por eso, seleccionar y organizar contenidos

es una forma de armar un stock de objetos a ser enseñados y que llenan el tiempo escolar. Podemos decir, entonces, que la construcción de los contenidos es el proceso de producción de los objetos que la escuela debe transmitir. Gracias a ese proceso de objetivación disponemos de un contenido a ser enseñado: "el hombre en el ecosistema", "el trazado de la mediatriz", "el respeto por los símbolos patrios" o "las partes de la planta".

Pero el contenido no es como una manzana que puede ser empacada, transportada y distribuida sin mayores alteraciones en su estructura (lo que hace posible su consumo). La transmisión de un mensaje no es como el transporte de un objeto físico. El contenido es un objeto simbólico y las características de este mensaje dependerán del modo en que es organizado y transmitido, en un proceso mucho más complejo e inestable que se parece más al juego del "teléfono roto" que al proceso de industrialización de la manzana. El contenido es una construcción social y cultural muy compleja. No nace ya listo, hecho, completo. Como todo mensaje social, está sujeto a la interpretación, la deformación, el malentendido; depende de las perspectivas, las capacidades y los intereses de quienes participan en su elaboración y transmisión. El **contenido a enseñar** es, en buena medida, algo relativamente indeterminado; está parcialmente abierto y debe ser materializado a través de la enseñanza. Como veremos más adelante, una vez definido, el contenido a enseñar puede llenarse, completarse o concretarse de muy distintas maneras

El contenido es un mensaje que va cambiando en la medida en que pasa por distintos momentos hasta su concreción en el aula. Por eso debemos diferenciar, ante todo, el **contenido a enseñar** del **contenido de la enseñanza**. El **contenido a enseñar** es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas. El **contenido de la enseñanza** es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes. El contenido es el objeto de la enseñanza pero hay contenidos enseñados que no han sido explicitados como contenidos a enseñar. Al enseñar las características de la poesía del español Antonio Machado puedo, a la vez, estar transmitiendo mi aversión por la dictadura de Francisco Franco. Lo que se enseña no coincide necesariamente con lo que se declara estar enseñando ni con lo que se dice que hay que enseñar. Por eso algunos autores sostienen que hay contenidos "ocultos", cosas que se enseñan o se aprenden y que no han sido explicitados como **contenidos a enseñar**.

Podemos definir al contenido como el objeto (el qué) de la enseñanza. Pero el contenido podría ser, según el momento en que se lo considere: a) lo que se debe enseñar[1], b) lo que se declara enseñar, c) lo que se intenta enseñar de manera intencional o consciente, d) lo que efectivamen-

te se enseña o se transmite. Pero cuando se habla de **contenidos** se trata de algo que la escuela debe o se propone comunicar a los alumnos.

¿Pero es lo mismo enseñar el Teorema de Pitágoras que el respeto por sus semejantes? ¿Se trata del mismo tipo de contenido? En la literatura pedagógica se han definido distintas categorías o clases de contenidos: conocimientos, hábitos, actitudes, procedimientos, valores, etc. Por ejemplo, en los lineamientos curriculares vigentes en nuestro país (los Contenidos Básicos Comunes y los currículos provinciales a partir de 1995) se ha adoptado la siguiente clasificación: **contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales** (ver capítulo 3).

¿Contenido = conocimientos?

En el sistema educativo, hasta hace algunos años, el término **contenidos** adquiría una significación enciplopedista. Se identificaba al contenido con los temas, los conceptos y las informaciones detallados por los planes de estudio y los programas de las materias. Se trataba de una forma muy simplificada y empobrecedora de ver la realidad educativa, ya que el objeto de la transmisión escolar no puede ser reducido a esta dimensión: la escuela no enseña ni se propone enseñar sólo esos conocimientos.

Los contenidos a enseñar comprenden todos los saberes que los alumnos deben alcanzar en cada etapa escolar. No se trata sólo de informaciones, sino que incluye también técnicas, actitudes, hábitos, habilidades, sentimientos. Sólo una porción del contenido está compuesta por el saber académico o científico. Pero como lo que se pretende transmitir es muy amplio, los criterios para identificar lo que se quiere enseñar son cada vez más complejos. Si enseñamos una operación matemática —como la conversión de números fraccionarios en expresiones decimales— parece claro cuál es el objeto enseñado, pero no nos podemos olvidar de la existencia de otros contenidos que se pueden asociar a esta enseñanza tales como la actitud frente al lenguaje matemático o el desarrollo del pensamiento autónomo.

La cultura

Comúnmente un hombre culto es el que tiene *cultura*. Poseer cultura significa ser un hombre *instruido* y *civilizado*. Así entendida, la cultura es sinónimo de un elevado desarrollo intelectual y artístico. *Culta* es aquella minoría social que posee tiempo y recursos para dedicarse al consumo de ciertos bienes y prácticas que en una sociedad determinada se consideran valiosas o "superiores", como leer autores clásicos, escuchar

música electroacústica u ópera, adquirir cuadros y esculturas. El significado de la palabra "cultura" suele referir a un entrenamiento o refinamiento de la mente y el cuerpo, de acuerdo con un cierto patrón estético. La cultura es algo que se obtiene cultivando una actividad, prestándole atención, dedicación, tiempo y dinero. Reflejando esta forma de clasificar personas y actividades, los medios masivos de comunicación han creado secciones, suplementos o programas dedicados a *la cultura*. Dentro de esta concepción, no toda persona es culta; *ser culto* es parte de una distinción social. No cualquier objeto es considerado un producto cultural, puesto que muchas veces se dice: *"Eso no es cultura, es un producto comercial"*. Ser **culto** supone refinamiento, estilo, autocontrol. Muchas veces, una actividad es considerada **cultural** o **culta** cuando implica un consumo minoritario.

Pero los científicos sociales (los sociólogos, los antropólogos, los historiadores, los politólogos) consideran a la cultura como un conjunto de pautas, procedimientos, usos y saberes transmitidos. Podría decirse que todo producto o práctica humana es cultural, ya que toda acción u objeto siempre es experimentado dentro de un universo de significados producidos por el hombre. Todo producto o acción humana es cultural, es parte de una cultura. El concepto científico de cultura surge en el siglo XIX, con la expansión colonial y fue utilizado para estudiar el funcionamiento de las sociedades no-europeas. Para el estudio de las sociedades prealfabéticas, los antropólogos deseaban contar con un término destinado a describir los modos de vida y de pensamiento de las sociedades "primitivas". Tylor, por ejemplo, define a la cultura como una "totalidad compleja que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y otras capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad" (Tylor, 1871)[2]. Después, el uso del concepto de extendió al análisis de las sociedades occidentales.

Todo grupo humano posee un stock de normas, procedimientos y formas de conocer el mundo. Este es su capital; es lo que ha acumulado y conservado. Estos elementos pueden estar almacenados bajo la forma de objetos (mapas, teléfonos, pelotas de básquet, tomógrafos, monedas), construcciones, ideas o disposiciones personales. La cultura es un conjunto de experiencias objetivadas, compartidas y transmitidas. Este conocimiento almacenado que se transmite entre generaciones y grupos de individuos —con olvidos, pérdidas, modificaciones— constituye la cultura de las sociedades y de los grupos.[3] La cultura hace posible la vida y los intercambios que se producen en los colectivos humanos. La relación de los hombres con el mundo y entre sí está facilitada por un arsenal de recursos (ideas, herramientas, creencias, objetos) que permiten la superación del estado animal. La cultura constituye una herencia social. Es transmitida, compartida y aprendida.

La cultura es un producto de la relación social y se aprende participando de las comunicaciones de un grupo social. La cultura hace posible la comunicación entre los seres humanos. Nos comunicamos con otros en función de algo que tenemos en común; puede ser un idioma, un saber técnico o un sentimiento religioso. Y no podemos dialogar —o lo hacemos con mucha dificultad— cuando nos falta una experiencia cultural compartida. Esa es la experiencia del extranjero o del extraño.

La cultura puede ser concebida como una red de significados dentro de la cual los objetos, los seres, las acciones y las personas cobran un sentido, una utilidad, un valor.[4] Un martillo o computadora no dicen nada por sí mismos, sino que adquieren un significado dentro de un universo de prácticas que los hacen ser lo que son para nosotros, que también estamos inmersos en esa red de significados compartidos. La vida en sociedad es una permanente recreación y/o producción de significados.

¿Cultura o culturas?

Pero la realidad social es plural y conflictiva: no existe una cultura sino gran cantidad de culturas o subculturas. Las sociedades cambian a partir de la negociación y la lucha sobre los significados,[5] porque las cosas no significan lo mismo para todas las personas. Hay diferencias de clase, etnia, edad, región, género, grupo cultural. Entrar en un Museo de Arte Moderno no tiene el mismo significado ni constituye la misma experiencia para una persona de 80 años que para una de 15; ni es indiferente a las diferencias de clase social o a la profesión de la persona que lo recorre.

Por eso, nos enfrentamos con dificultades cuando intentamos aplicar un concepto único de cultura a la comprensión de nuestra sociedad, por ser ésta pluralista, diversificada y sumamente compleja. Desde una perspectiva científica, sería una simplificación y resultaría poco útil hablar de una "cultura de los argentinos" o de una "cultura de clase media". Es cierto que muchas de las personas de la llamada clase media pueden compartir cierto gusto por vestir bien, por la música de los Beatles y por leer libros con cierta asiduidad; pero esta caracterización no permite concluir que se trate de una cultura. Es más productivo pensar que en las sociedades contemporáneas existen numerosas culturas, cuyos límites no son rígidos sino porosos y difusos. Aunque, claro está, que ciertas capas o clases sociales tienden a presentar rasgos o prácticas culturales parecidas. Podríamos, quizás, hablar de una cultura escolar, de una cultura médica o de una cultura deportiva. De este modo, la noción de cultura se liga muy estrechamente con cierto tipo de **actividades** (enseñar, practicar deportes, curar enfermedades) que se realizan en ciertas **instituciones** (la escuela, el club, el

hospital y el consultorio) y a través de algunas **redes de comunicación** particulares (la clase, las revistas deportivas, los congresos).

Las función de las instituciones escolares es transmitir culturas o tradiciones públicas:

> "La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad. Es a este capital al que he designado como 'tradiciones públicas'. En nuestra sociedad, las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas. Entre las más importantes se incluyen conjuntos de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores"[6]

El centro de lo que los maestros y los profesores enseñan no es materia de secreto. La escuela se propone introducir a sus miembros en cuerpos de saberes públicos, compartidos por muy distintos miembros de la sociedad. La actividad de la docencia existe por la necesidad de introducir a los niños y los jóvenes en un cuerpo de conocimientos, actitudes y capacidades técnicas que constituyen un patrimonio social reconocido. Y, como las culturas, el contenido de la educación es transmitido, aprendido y compartido.

Culturas, identidades, especializaciones

Una persona participa casi de tantas culturas como grupos e instituciones frecuenta. Y, por el hecho de verse implicado en ellas, suele desarrollar modos de ver, saberes y lenguajes propios de cada una de ellas.[7] Esta participación múltiple define nuestra identidad, nuestras afinidades y afectos: *"Me gusta el reggae"*, *"Soy hincha de San Lorenzo"*, *"Soy médico"*, *"Yo voto al radicalismo"*, *"Mi debilidad son los autos de carrera"*. Sin embargo, esta creciente diversificación de las formas de vida y de la identidad de las personas es relativamente reciente. Hasta no hace muchos años ser un obrero implicaba, de manera casi obvia, una serie de definiciones culturales, ideológicas, étnicas y políticas. La ocupación, la clase social o la especialización profesional de las personas marcaban profundamente su identidad. Si bien esto ha cambiado mucho en las últimas décadas, la situación familiar y económica que posee cada persona sigue siendo un determinante muy importante de sus preferencias culturales.

Aprender a ser un miembro adulto de una sociedad implica internalizar ciertas pautas (lenguaje, percepciones, gestos) comunes al conjunto de

ésta. Pero insertarse en una sociedad también implica, necesariamente, una especialización de los saberes y de la identidad de la persona.[8] Ser algo (médica, obrero, esposo, policía, hincha de fútbol, amante del polo) implica no ser una infinidad de otras cosas posibles. Desarrollarse en una sociedad compleja es una tarea conflictiva en la que se juega no sólo la construcción de la identidad, sino un lugar en las jerarquías sociales. Ser médica o enfermero, marido o esposa, jefe o empleada, intelectual o trabajador manual implica ubicarse en distintos juegos de poder y autoridad.

En materia de culturas, identidades y especializaciones es importante recordar que la transmisión cultural implica conocimientos y también maneras apropiadas de utilizarlos: quién lo puede usar, en qué circunstancia, en qué condiciones, con qué restricciones. Se trata de las formas correctas, válidas, morales, útiles, convenientes, bellas, verdaderas de usar, de hablar, de vestir y de relacionarse con otro(s); y de aquellas que no lo son.

El contenido a enseñar es el producto de un proceso de selección cultural

¿Cómo se eligen los contenidos a enseñar, este conjunto de saberes, partiendo de un número casi infinito de alternativas culturales posibles? Las culturas son las productoras de lenguajes, costumbres, creencias e ideas que se transmiten en las escuelas. A partir de ellas se extraen y se definen los contenidos a enseñar. Pero la realidad cultural es inabarcable para cualquier proceso de transmisión, por eso el fenómeno educativo supone una selección, un recorte de la totalidad cultural. Transmitir determinadas visiones, sentimientos o conocimientos acerca del mundo y de la sociedad sólo es posible sobre la base de la identificación de ciertos elementos considerados importantes (y la exclusión de muchos otros).

Educar es afirmar un proceso selectivo. Definir contenidos a enseñar supone resaltar, prestar atención, jerarquizar y, al mismo tiempo, excluir y desatender ciertas prácticas culturales. Decir que una cosa debe ser enseñada también es cerrarle el paso a otras formas de ver, de pensar, de proceder o de sentir: La enseñanza de la Historia a partir de los próceres (San Martín, Sarmiento y Belgrano) tiende a excluir a la historia económica y muchas otras más; la cultura deportiva tiende a relegar otras prácticas corporales... Cada sociedad, nación o grupo humano selecciona el saber que considera necesario y conveniente para transmitir en forma sistemática. La transmisión cultural escolar exige una operación de selección porque la totalidad social-cultural es inabordable; por restricciones de tiempo, de interés o de conveniencia no puede ser enseñada. Esta selección varía según las circunstancias sociales, políticas e históricas. Decidir qué se

enseña (y qué no se enseña) es un asunto que liga permanentemente la selección del contenido con cuestiones de poder y de autoridad.

Hemos dicho que la educación es posible como un proceso selectivo que excluye algunas regiones de la vida social, mientras afirma otras, las reitera; las valora. Pero la selección (y la exclusión) cultural que se realiza sobre los textos culturales no es casual y tiene su propia historia, su propia tradición. Este proceso selectivo no es un producto de la casualidad: la exclusión de ciertos temas y realidades se ha reiterado a lo largo de décadas de escolaridad. Ejemplos de asuntos históricamente excluidos son las experiencias sexuales, las tradiciones de grupos minoritarios, el conocimiento acerca del funcionamiento del mercado de trabajo o el anarquismo.

¿Pero de dónde proceden los contenidos a enseñar? La enseñanza debe presentar saberes y técnicas que ha "tomado prestados", cuyo origen está fuera del ámbito de las instituciones de enseñanza. La generación de estos contenidos culturales radica en algún grupo o institución, —generalmente exterior a la escuela—, que actúa como lugar de referencia y autoridad cultural. Pueden ser las universidades, los centros de investigación científica, las Academias, los laboratorios o los centros de desarrollo industrial. El sistema escolar parte del reconocimiento de que existen elementos culturales fuera de él y que algunos de éstos deben ser transmitidos de manera sistemática e intencional a los alumnos. Pero esto ya supone una cierta selección. No todos los saberes requieren de una institución especializada para su transmisión, ya que los chicos aprenden sobre infinidad de cuestiones sin que para ello sea preciso asistir todos los días a la escuela. Sin embargo, algunos temas no-escolares (como *aprender a vestirse, a decir mamá, a diferenciar los colores*), que tradicionalmente no eran incluidos en la selección de contenidos a enseñar, han sido "contenidizados". En las últimas décadas la inserción de la mujer en el mercado de trabajo y la expansión del jardín de infantes han forzado la escolarización de muchos de estos elementos de la cultura. Por eso, cuando pensamos en la selección cultural que establece los contenidos a enseñar debemos tener en cuenta que:

- hay cosas que la escuela siempre ha incorporado (la alfabetización, el cálculo, los hábitos del trabajo escrito, la obediencia o la aceptación de la autoridad del maestro);
- hay otros elementos culturales que la escuela ha intentado incorporar en los primeros niveles de la escolaridad, aunque no siempre haya logrado transmitirlos (los procedimientos tecnológicos, la enseñanza de capacidades críticas, el trabajo autónomo);
- hay otros contenidos que, por diversos motivos, hasta ahora la escuela no se ha propuesto introducir en sus transmisiones.

II. Procesos, actores e instituciones que determinan los contenidos a enseñar

Cultura, poderes y autoridad

Reiteremos: Las instituciones escolares no pueden transmitir todas los saberes y las tradiciones de nuestra sociedad; la educación es un proceso selectivo que excluye algunas cosas, afirma, reitera y valora otras. Pero cuando se selecciona lo que debe ser enseñado, ¿quién determina lo que es útil, bello, verdadero o conveniente enseñar? ¿Las decisiones se basan solamente en cuestiones relacionadas con el conocimiento y el bien? ¿Cómo es posible decidir lo que es verdadero y lo bueno? Veremos que en todas las sociedades y grupos sociales estos asuntos están vinculados con cuestiones de poder y de autoridad. Nos detendremos brevemente a revisar esta cuestión: los conflictos sociales y culturales que se producen en la definición de lo verdadero, lo justo, lo legítimo, lo bello y lo bueno; lo que puede ser dicho y la autoridad que debe poseer una persona para poder decir algo.

El saber (entre otros elementos culturales) es socialmente producido y organizado en cuerpos de conocimiento. Poseer el acceso reconocido a determinados saberes, detentar ciertos conocimientos o capacidades técnicas es un capital[9] por el que las personas, los grupos y las organizaciones sociales entran en conflicto. Si, por ejemplo, se analiza el funcionamiento del campo médico[10], podríamos ver en acción empresas farmacéuticas que defienden la propiedad de una fórmula medicinal, asociaciones que buscan restringir el ingreso en las carreras de Medicina para controlar el mercado de trabajo y reducir la competencia, profesores que compiten en concursos para ocupar un lugar legitimado como reproductores del saber científico, investigadores que discuten sobre el mejor modo de enfocar la lucha contra el SIDA. En el campo médico, como en cualquier otro campo social, el conflicto por determinar quién está autorizado a decir verdades y quién forma parte del grupo que puede utilizar legítimamente ese saber siempre está relacionado con la posibilidad de usar ese capital cultural (conocimientos, técnicas, saberes) para acceder a los beneficios de poseer capital económico (propiedades, dinero), capital político (cargos de relevancia, posiciones de poder institucional) o capital social (prestigio, reconocimiento, fama).

Y lo que sucede en el campo médico se reitera en otros campos, entre ellos, el educacional. El conocimiento (su uso, posesión, transmisión y evaluación) siempre se vincula con el poder (poder político, poder económico, poder cultural o poder social). Buena parte de los elementos de la cultura son objeto de apropiación, conflicto y posesión.

El poder seleccionar **qué y cuánto se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña, quién enseña, quién dice lo que se debe enseñar** son cuestiones sobre las que toda sociedad tiene conflictos. Quien controla el poder de decidir lo que es verdadero, bello, bueno, justo domina buena parte del juego social y tiene mayor capacidad para apropiarse del capital económico, político o social. Michel Foucault, un filósofo francés contemporáneo[11], sostiene que en toda sociedad, la producción cultural está controlada, seleccionada y distribuida:

> "Se sabe que no se tiene el derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa".[12]

De acuerdo con esta perspectiva, el intercambio social-cultural no es esencialmente libre sino que está ligado a problemas de poder y de distribución de bienes y recursos que la sociedad produce. Foucault plantea que existen diversos procedimientos para controlar las transmisiones y a las personas que se comunican[13]:

1. Uno de estos procedimientos implica la prohibición. Sexo, política, religión son algunas de las regiones de la vida social donde lo prohibido se ejerce con mucha fuerza. Ejemplos de estos mecanismos son la separación del loco, del disidente político o del "inadaptado", los tribunales de la Inquisición o la prohibición de ciertas ideas políticas. A través de estos procedimientos, quienes ejercen el poder político, cultural, económico o militar intentan hacer olvidar, reprimir o silenciar voces o mensajes que consideran peligrosos para un determinado orden social.
2. Otro procedimiento es la posesión y el uso de la verdad. En cualquier cultura la verdad y el saber reconocido tienden a asociarse con una posición valorada para el individuo: a quien se considera portador de la verdad se le atribuye una posición superior frente a quien no la detenta. El juez, el político, el científico o el artista consagrado son los autorizados a hablar con autoridad sobre determinados asuntos, a efectuar ciertos procedimientos o a tomar algunas decisiones. Claro que hay regiones de la cultura donde el uso de la palabra parece ser bastante abierto (el fútbol), mientras que en otras la utilización del lenguaje está más controlado (la física cuántica y la biotecnología). Pero aun en el fútbol la distribución de la palabra y de la autoridad está jerarquizada: hay comentaristas, periodistas profesionales, estudiosos, especialistas en estadísti-

cas. La posesión y la distribución del saber y la autoridad imponen restricciones a los sujetos que pueden usarlos: lenguajes, rituales, calificaciones, títulos, control de los gestos, los comportamientos y la vestimenta. Para ser médico no sólo es necesario tener el título que acredite el ejercicio de esa actividad; también es preciso hablar, comportarse y —casi siempre— vestirse como médico.

3. Llegar a decir una verdad reconocida también implica el seguimiento de determinadas reglas. Un científico o un técnico debe seguir ciertos procedimientos que definen las formas de hablar, producir ideas u objetos y realizar las cosas. Estos conjuntos de reglas son las **disciplinas**. La medicina, la física o la teología son disciplinas porque son formas de controlar la producción y el uso de los saberes y los procedimientos verdaderos. Decimos que una actividad está disciplinada cuando su desempeño está controlado por reglas y métodos precisos y detallados.

El conocimiento, las técnicas, los saberes de las personas tienen un funcionamiento y una distribución social. La educación es una actividad central en esta distribución del saber y del poder en la sociedad. Los sistemas educativos realizan un complejo proceso de selección, organización, distribución y transmisión de los saberes sistematizados. John Eggleston sostiene que

> "En cualquier sociedad existen cinco factores que ocupan un lugar primordial en estos procesos:
> 1. la definición de aquello que se considerará conocimiento, comprensión, valores y habilidades;
> 2. la evaluación de este conocimiento según áreas de mayor o menor importancia en cuanto a status;
> 3. los principios según los cuales se distribuirá este conocimiento; quién tendrá acceso y en qué momento a las varias clases de saber y quiénes no tendrán acceso a ellas;
> 4. la identidad de los grupos cuyas definiciones prevalecen en estos asuntos;
> 5. la legitimidad de tales grupos para actuar de tal modo".[14]

Campos que intervienen en la producción y la selección político-cultural del contenido a enseñar

Por lo general, los maestros no determinan los contenidos que deben ser enseñados ni escriben las normas que definen su trabajo; todo

eso está determinado por otras instancias de decisión social. La producción y la selección de elementos culturales se realiza a partir de tres grandes campos[15]: a) el campo cultural, b) el campo del Estado y, c) el campo del mercado.

a) El campo cultural

- Las instituciones de enseñanza superior (universidades, facultades, academias) y las instituciones de investigación (centros, institutos, laboratorios) son las principales creadoras y productoras de disciplinas, ciencias o cuerpos de conocimiento que organizan buena parte de las materias de estudio (Lengua, Matemática, Geografía, Historia, Filosofía). Las disciplinas amplían sus saberes y se renuevan mediante de la investigación y la producción de conocimientos.
- En el terreno de las artes, la situación parece ser un poco diferente, ya que la producción visual, la música, la literatura no se crean generalmente dentro del sistema educativo. Los grupos, las instituciones y los individuos que producen están mucho más dispersos. Se trata de un sector sumamente complejo, pero que hoy tiende a ser controlado y regulado por los medios masivos de comunicación: radio, cine, televisión. Pero las actividades artísticas poseen también sus propias instituciones, circuitos y autoridades:conservatorios, escuelas de arte, conciertos, galerías, exposiciones, sociedades, asociaciones.
- Además de lo que se considera el campo cultural propiamente dicho, algunas destrezas, valores, procedimientos y cierto tipo de técnicas son característicos de nuestra cultura: leer, escribir, aprender a armar artefactos simples, desarrollar hábitos de conducta. Fuera de la escuela no existe un grupo específico que posea control sobre ellas.

b) El campo del Estado

Podemos concebir el Estado como una trama de instituciones cuya función es organizar el gobierno de las personas y el conjunto de las actividades sociales. El Estado concentra el monopolio de la fuerza y la autoridad legítima para arbitrar en los conflictos. No consideraremos aquí las relaciones que existen entre el Estado, la economía y las clases sociales; lo que nos interesa señalar es que las instituciones estatales influyen significativamente en la determinación de los contenidos a enseñar.

La elaboración de los contenidos del currículum forma parte de la intervención del Estado en el control de la vida social. Ordenar la selección, la organización y la transmisión de los contenidos es uno de los mo-

dos de influir en el ordenamiento social, político, cultural y económico de una sociedad. Ante todo, porque una serie de elementos culturales relacionados con la presencia y la existencia del Estado son transmitidos a través de la escuela: los símbolos de la Nación, las leyes, la historia del país, los deberes y los derechos de los ciudadanos, las reglas de tránsito.

Diversos ministerios, oficinas públicas, órganos legislativos y otras agencias del Estado intervienen a la hora de decidir lo que debe ser transmitido en las escuelas. Lo hacen a través de diversos textos y acciones: leyes, decretos, circulares administrativas, currículos, documentos técnicos, publicaciones, conferencias, instancias de formación.

c) El campo del mercado

El campo de la economía (o campo del mercado) es un terreno fundamental para entender el funcionamiento del poder en las sociedades actuales. Los agentes económicos influyen de múltiples maneras en la selección cultural y la conformación de los contenidos escolares:

- A través de los perfiles profesionales que demandan, las empresas tienden a generar una presión sobre el sistema educativo. En las sociedades contemporáneas, las actividades económicas implican cada vez más la introducción de la ciencia y la técnica en la producción. Los trabajos se diversifican, se complejizan y precisan, cada vez más a partir de cuerpos de conocimiento especializados. Todo esto hace que aprender y saber sólo empiece a tener sentido si prepara para algo económicamente específico. Es lo que algunos autores denominan la "presión vocacional" sobre los contenidos del currículum.
- Pero las grandes empresas, los bancos, los grupos económicos no sólo demandan o presionan para que las escuelas eduquen personas con formaciones especializadas, sino que también impulsan la introducción de contenidos actitudinales que consideran adecuados para la adaptación de un trabajador al mundo del empleo (rapidez, puntualidad, disciplina) y desalientan la introducción de otros contenidos que consideran inútiles o inconvenientes desde su propia perspectiva.
- Otra forma de intervención se produce en el área de la llamada "industria cultural". La industria cultural es el producto de la mercantilización de las actividades culturales. Por ejemplo, la industria editorial de textos escolares y los medios de comunicación de masas son dos grandes actores en el proceso de construcción social de los contenidos que se transmiten en la escuela.

La determinación del contenido a enseñar en el sistema educativo no depende solamente de las ideas pedagógicas. Un elemento cultural llega a ser un **contenido a enseñar** cuando es impuesto a través de un proceso complejo de presiones y negociaciones en el cual quienes ejercen el poder, la autoridad y la legitimidad social en cada campo tienden a determinar lo que debe ser considerado como **saber oficial** o **saber oficializado**.

En la selección de contenidos se juegan condicionamientos económicos, motivos políticos, presiones de grupos de interés, cuestiones ideológicas, intereses corporativos, asuntos de especialistas. En forma resumida, podemos decir que este proceso que origina el contenido tiene las siguientes características:

- La selección que se considera apropiada o legítima depende de la capacidad de negociación de los distintos actores, grupos, sectores y/o clases sociales. En los contenidos se reflejan la diversidad, las jerarquizaciones y las desigualdades que caracterizan a la sociedad. Los poderes públicos, los especialistas y sus organizaciones, los empresarios, las editoriales de textos escolares o las iglesias suelen tener más capacidad y recursos (financieros, intelectuales, políticos) para intervenir en este proceso que los padres, los alumnos, los grupos indígenas o las organizaciones que agrupan a ciertas minorías (discapacitados, homosexuales y otros).
- La influencia y la intervención de los diversos actores varía según el nivel de escolaridad. Es muy probable que la atención de los empresarios del sector automotriz esté más concentrada en el nivel medio y superior que en el nivel inicial. Lo contrario podría decirse de los grupos de psicólogos especializados en el desarrollo infantil.
- La selección y la organización de contenidos están ordenadas según valoraciones sociales que definen lo que en cada momento es considerado valioso/inválido, conveniente/inconveniente, bello/feo, bueno/malo, útil/inútil. La Matemática siempre ha sido un cuerpo de conocimientos valorado por la tradición escolar occidental, mientras que el aeromodelismo, la crianza de hamsters o la enseñanza de las ideas anarquistas son prácticas culturales que no gozan del mismo apoyo, interés o consideración.
- La selección pedagógico-cultural es histórica y socialmente relativa. Cada sociedad ha valorado ciertos elementos como base de los procesos de formación de las personas mientras que ha rechazado otros o ha promovido ciertos saberes para determinados grupos y no para otros. El predominio actual de contenidos de las ciencias sobre los de las humanidades, la desaparición de las lenguas clásicas (latín y griego) como base de la formación, el peso creciente de los idiomas extranjeros y de la informá-

tica, son algunas de las tendencias curriculares que traducen los intereses y las visiones hoy dominantes.

- La selección de contenidos favorece más a ciertos grupos sociales que a otros, porque el conocimiento y las pautas que se promuevan pueden tener muy distinto valor y efecto según la procedencia o la pertenencia social de los alumnos. La selección no es indiferente hacia las divisiones y las categorías sociales: hombre-mujer, medio rural-urbano, trabajadores intelectuales-trabajadores en tareas de baja cualificación, miembros de diferentes etnias, regiones, creencias religiosas y clases sociales. Enseñar castellano y enseñar en castellano no significa lo mismo para un niño de la Capital Federal que para un chico mocoví.

Llegar a ser un **contenido a enseñar** es una especie de privilegio al que no accede cualquier forma o objeto cultural. Para esto existen diversos criterios:

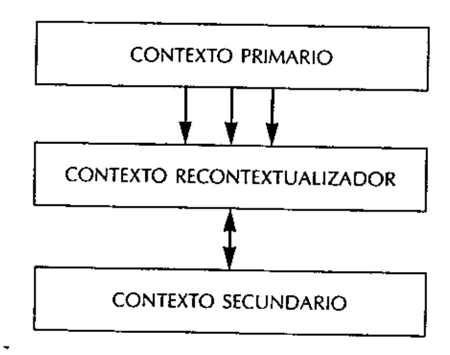
- criterios de **utilidad** (*saber qué es el* software *es socialmente más útil que distinguir las distintas clases de palomas*);
- criterios de **verdad** (*el conocimiento histórico reconocido en la actualidad ya no destaca la historia de los próceres o la historia militar como la verdadera historia de nuestro país*);
- criterios de **belleza** (*la pintura de Van Gogh es socialmente más bella que cualquier graffiti*) y
- criterios de **bien** (*los símbolos patrios deben ser respetados*).

Estos criterios se modifican históricamente. Es por eso que el conocimiento del nombre de la madre de Sarmiento (Doña Paula Albarracín), las características del junquillo, el enlazado del punto París o la práctica del Ahorro Postal ya no son contenidos que valga la pena enseñar en la actualidad (pero hasta hace 40 años lo fueron). Es por eso que algunos otros saberes, como el bonsai, el I-Ching o el nombre de los integrantes de Los Beatles nunca entraron oficialmente en el sistema educativo.

La división social del trabajo pedagógico

La selección cultural no crea directamente los contenidos a enseñar. Los textos pedagógicos que presentan los contenidos a enseñar son elaborados por especialistas, instituciones, empresas y oficinas técnicas. Antes de llegar listo a la escuela, el contenido debe ser organizado, secuenciado y adecuado para su utilización pedagógica. Basil Bernstein, un reconocido sociólogo de la educación, británico,[16] sostiene que, para entender la

pedagogización de las culturas, es preciso reconocer el funcionamiento de tres contextos fundamentales: **el contexto primario, el contexto secundario y el contexto recontextualizador**.



- En el contexto primario se desarrollan y crean los textos culturales, las ideas y los saberes especializados que serán seleccionados para su transmisión.
- En el contexto secundario, los contenidos son reproducidos y transmitidos a través de instituciones (escuelas, colegios, facultades, institutos), niveles y especialistas (maestros, profesores).
- A partir de la producción del contexto primario, en el contexto recontextualizador, un conjunto de especialistas (pedagogos, didactas, psicólogos, sociólogos, diseñadores gráficos) e instituciones (departamentos técnicos, oficinas de currículum, editoriales, ministerios) organizan los textos que serán utilizados en el contexto secundario. Estos especialistas realizan la selección y el recorte de elementos del contexto primario y definen el mensaje que deberán transmitir las escuelas. La principal actividad de los recontextualizadores consiste en la construcción del "qué" y el "cómo" de la enseñanza. El "qué" se refiere a los contenidos que se deben transmitir y el "cómo", a la manera de transmitirlos.

A través de estas actividades se establece una división social del trabajo pedagógico entre agentes (docentes, políticos, administradores, empresarios) e instituciones (escuelas, ministerios, editoriales). Es importante tener en claro que los agentes que moldean el contenido poseen desigual grado de poder y autoridad: Hay agentes especializados en la "creación", en la "recontextualización" y otros cuyo trabajo central es (aunque actualmente hay ciertos sectores que intentan modificar esto) el de la "reproducción" de ese contenido: los docentes. En esta división del trabajo, los do-

centes y las escuelas son, básicamente, transmisores de un mensaje cuyo contenido fue creado y definido por otros.

"Traducción", "transposición" o "recontextualización": la construcción del mensaje pedagógico

Una vez seleccionados ciertos elementos culturales y excluidos otros, ¿cómo se organiza el contenido a enseñar? El contenido supone que los elementos culturales son selectivamente elegidos, transformados y transmitidos. El elemento cultural es transformado en texto pedagógico, en contenido a enseñar. Así, los conocimientos de la Física cuántica, el psicoanálisis, la Sociología económica, la Lingüística estructural, la Economía, son transformados en contenidos, materias, de textos escolares.

Basil Bernstein, ofrece una interesante perspectiva para analizar este proceso. Sostiene que el mensaje pedagógico no es sólo el producto de un "recorte", sino también supone la creación de un nuevo producto cultural. De acuerdo con el planteo de Bernstein y otros autores, el contenido educativo no es un fragmento del discurso científico, de las prácticas artísticas o culturales. El contenido educativo es algo sustancialmente diferente, nuevo: la Historia que se enseña en la escuela no es sólo una versión parcial o simplificada de lo que investigan los historiadores, sino que también cumple ciertos fines morales, políticos. La Matemática escolar poco y nada tiene que ver con las teorías de los matemáticos.

Bernstein ha denominado "**recontextualización**" a estos procesos de construcción del mensaje pedagógico. La recontextualización supone que los productos culturales, al pasar por un proceso selectivo, son "descontextualizados". El saber es modificado y simplificado para su utilización escolar. Por su parte, un autor francés, Y. Chevallard, llamó "**transposición didáctica**" a estos mismos procesos[17]. La transposición o la recontextualización debe entenderse como el conjunto de transformaciones por las cuales un texto cultural (una obra literaria, una teoría científica) se constituye en contenido (u objeto) a enseñar y luego, ya en manos de los docentes, en contenido (u objeto) de enseñanza. Los saberes "originarios" sufren, entonces, dos grandes transformaciones pedagógicas:

1. Una transformación se produce cuando el fragmento cultural es convertido en materiales y textos pedagógicos, en **contenidos a enseñar**;
2. la otra, en el proceso de transmisión escolar, cuando los docentes toman el contenido a enseñar y lo presentan (modificado otra vez) a sus alumnos. El **contenido a enseñar** da origen al **contenido enseñado** (veremos esto con más detalle en el capítulo 5).

"Traduttore, traditore"

Este breve refrán italiano sostiene lo que todo escritor o traductor sabe: que toda traducción es forzosamente infiel y traiciona el pensamiento original. Si la producción del contenido a enseñar (y luego la del contenido enseñado) es un proceso de traducciones sucesivas, ¿en qué consiste la "traición" que realiza la educación?

a. **En primer lugar, en la simplificación, la modificación y la reducción de la complejidad del saber "original".** Se trata de un fenómeno inevitable, ya que no puede existir un proceso educativo que transmita toda la complejidad de los saberes o las técnicas que intenta enseñar: No sería posible enseñar la teoría de la relatividad suponiendo que los adolescentes pudieran dedicarle a ello el mismo tiempo que un físico especializado en el tema. Las instituciones escolares necesitan enseñar simplificaciones.
b. **En segundo lugar, el mensaje educacional siempre hace algo más que transmitir un conocimiento o una técnica. Es siempre un mensaje político y moral** que sirve para enseñar a comportarse, a respetar las jerarquías o para construir la propia identidad. Aprender Historia es, también, aprender acerca de lo que somos o de lo que podemos ser. Las escuelas, al transmitir contenidos específicos, transmiten mensajes políticos, morales, éticos, filosóficos. Y ese matiz normativo no está definido por ninguna ciencia.

Es inevitable que los saberes elaborados y las prácticas culturales sufran modificaciones en las sucesivas operaciones de transposición, en su *"contenidización"*. Por lo tanto, la educación siempre construye un saber "artificial", propio, inventado, simplificado. Al traducir, "traiciona". Entonces, ¿cuál es la validez de ese contenido a enseñar? ¿Se trata de una falsificación del saber "verdadero"? La escuela usa los saberes para sus propios fines y su propia utilidad. El problema mayor reside quizás en que los docentes y los alumnos tienden a olvidar que se trata de objetos inventados para la tarea de educar. Lo que muchas veces se olvida es que ese saber o esa actividad ha sido des-contextualizada de su actividad de origen y recontextualizada en la escuela. Los contenidos son —más allá de su utilidad intrínseca y su valor de verdad— "excusas" para educar. Sólo son buenos y útiles pretextos para educar.

La Matemática que se enseña en las escuelas no sólo no coincide con lo que los matemáticos hacen, sino que es un invento creado para la actividad escolar. Producto derivado, el contenido sufre un doble proceso de desgaste con el paso del tiempo:

1. se desactualiza respecto de los cambios de la ciencia, las artes, las técnicas, los lenguajes que circulan y se renuevan constantemente en la sociedad;
2. también tiende a distanciarse de los valores morales, políticos y sociales que le dieron origen.

Lo que está claro es que una buena parte del contenido a enseñar viene definido (con las "traducciones" que hemos planteado) por los campos científicos y técnicos. Pero, ¿de dónde vienen y quién decide el ideal de niño, de maestro, de sociedad? ¿Los filósofos, los políticos, los psicólogos, las autoridades religiosas? ¿Quién y cómo se determina (además de la Historia que se debe enseñar) el sentido de la Historia a enseñar? ¿Quién y cómo se determina lo que es normal, lo que es correcto, lo que es conveniente saber, sentir y hacer? ¿Quién define si el niño a educar debe ser "democrático", "espontáneo" u "obediente", "libre" o "disciplinado", "expresivo" o "feliz"? La pregunta inquietante es: ¿de dónde viene el ideal, el modelo, la norma, el deber-ser que la educación transmite? ¿De la psicología, de la filosofía, de la política, de la moral? ¿Son entonces los especialistas los que deben decir cuánto, por qué, cómo y en qué orden hay que enseñar? ¿Y quién es especialista en moral? Hasta hace cien años, estas cuestiones estaban resueltas por el poder y la autoridad de la Iglesia católica. Luego, era el Estado quien vigilaba y decidía en estos temas. Y en las últimas tres décadas, la psicología (a través de las teorías de Piaget, Freud o Vygostky) cobró una enorme autoridad para definir algunas de estas cuestiones. Como se ve, se trata de asuntos que no pueden ser resueltos de una vez y para siempre, porque se trata de cuestiones vinculadas con el cambio en los criterios de autoridad, en las razones del educar y en los modos en que se forman las personas.

Podemos decir, a modo de síntesis, que la pedagogización del saber es un proceso de selección y traducción ("transposición didáctica" o "recontextualización") de los textos culturales. La pedagogización es una traducción selectiva que crea un nuevo mensaje, un nuevo objeto político-cultural: el mensaje pedagógico o contenido.

Textos pedagógicos: currículum y textos escolares

Los contenidos a enseñar se plasman en un texto: el currículum, cuyo análisis profundizaremos en el próximo capítulo. **El currículum es el documento oficial —o el conjunto de documentos— que materializa el proceso de selección y traducción cultural que origina el contenido a enseñar.** Se podría decir que todo contenido a enseñar es el producto de la lucha por ocupar un lugar en el currículum. En consecuencia, el contenido a enseñar es aquello que *debe ser* enseñado. Lo que se denomina **"contenidos del currículum"** (o **contenidos a enseñar**) es una **porción de cultura que ha sido organizada, disciplinada, normativizada (es "lo que se debe enseñar") y oficializada (legitimada por autoridades científicas, culturales y políticas)**. En el currículum, el contenido a enseñar se organiza de acuerdo con ciertas reglas, temas y divisiones, dando origen a las disciplinas escolares, que pueden adoptar distintas formas y denominaciones: asignaturas, materias, áreas.

Si el currículum fija, organiza y ordena el contenido a enseñar, los textos escolares y otros recursos didácticos lo concretan y lo acercan más hacia el contenido enseñado por los docentes. Por eso, el análisis de la transposición se torna más complejo si incluimos los textos escolares y otros materiales de enseñanza.

Los contenidos a enseñar se materializan, en buena medida, en los libros para los alumnos. Estos textos son una importante fuente de saberes a la que recurren docentes y alumnos. Gran cantidad de estudios han mostrado que los textos escolares (manuales, cuadernos de ejercicios, libros de lectura, textos de divulgación científica para niños) tienen una gran influencia en la organización del contenido enseñado por los docentes[18]. Con estos libros, los contenidos a enseñar ganan en orden, extensión y adquieren expresión visual, gráfica. De este modo, las editoriales y las empresas que producen esos materiales dan forma y corporizan al contenido a enseñar fijado por el currículum. Cada empresa editorial efectúa su traducción de los contenidos, produce su interpretación y desarrollo del programa. Claro que esta interpretación puede ser más o menos fiel, más libre y abierta o puede dar una orientación muy cerrada y selectiva a partir de la definición oficial[19]. Para elegir una u otra opción tienen en consideración una innumerable cantidad de criterios, por ejemplo, el público al que se dirigen.

La traducción y la interpretación de los docentes: del contenido a enseñar al contenido enseñado

Finalmente, el mensaje llega a su destino, pero el trayecto realizado provoca algunos cambios en el mensaje. Los docentes realizan otro movimiento en este proceso de traducción: transforman el contenido a enseñar en contenido enseñado. Cuando el docente se propone transmitir determinados contenidos, se produce otra modificación de los saberes "originarios" ya que, nuevamente, se selecciona y adecua el mensaje. Con el fin

de facilitar su comprensión por parte de los alumnos, los docentes utilizan (utilizamos) simplificaciones, analogías, ejemplos sencillos, aplicaciones; damos más importancia a ciertos elementos que a otros. Se produce una nueva transformación con el fin de generar una representación útil y accesible a los alumnos.

El contenido a enseñar encuentra su concreción en la interpretación que realiza el docente en el momento de planificar su tarea y de presentar sus clases. El contenido enseñado[20] deriva de las influencias del currículum, de los materiales didácticos y los textos y de la cultura pedagógica de los docentes (lo que ha sido internalizado por los docentes a partir de su propia formación y se manifiesta en el tratamiento que hacen de los contenidos).

III. Algunos problemas relativos a la selección, la organización y la distribución del contenido a enseñar

La distribución social del contenido

Todas las sociedades cuentan con medios no sólo para almacenar y transmitir su capital cultural, sino también para asegurarse de que estas definiciones sean distribuidas entre los sujetos y los grupos sociales. Cada sociedad hace que distintas cantidades y clases de contenidos estén a disposición de determinadas personas y grupos sociales. Siempre hay algunas áreas del saber que son sagradas, privadas o que brindan a su poseedor importantes beneficios (el conocimiento tecnológico, el secreto militar, el saber jurídico) y, por lo tanto, tienden a exigir una cuidadosa selección de quienes van a acceder a ellas. Otras, por el contrario, son públicas y su acceso y distribución está muchos menos controlado (las operaciones matemáticas simples, el conocimiento sobre deportes o sobre la música rock, la escritura alfabética).

En las sociedades industriales modernas, la escuela es uno de los medios privilegiados para asegurar la herencia cultural y para mantener las jerarquías en el acceso, la posesión y la utilización del conocimiento. Los sistemas educativos distribuyen socialmente el contenido, generando o reforzando un determinado reparto de los bienes culturales.

El currículum es uno de los instrumentos centrales en la distribución social del saber, ya que en él se determinan los contenidos a enseñar en cada uno de los niveles y las instituciones del sistema educativo. Teniendo en cuenta estas cuestiones relativas a la distribución social del saber, la determinación de los contenidos a enseñar supone diversas cuestiones relacionadas con su distibución: *¿A quién se deberá impartir ciertos conocimientos, en qué momentos y en qué instituciones? ¿Cómo se estructura el contenido para cada grupo social? ¿Qué contenido estará al alcance de todos? ¿Qué saberes serán transmitidos a una determinada élite?*

Antes de existir la escolarización de masas, la respuesta a la pregunta *"¿quiénes y qué contenidos recibirán?"* estaba dada por el hecho de que sólo una minoría de la población ingresaba en el sistema educativo. Con la expansión de la escuela producida desde mediados del siglo XX, una de las cuestiones centrales de las políticas educativas pasó a ser: *qué contenidos se deben enseñar en la escuela y a quiénes.* La universalización de la escuela introduce cada año a centenares de miles de alumnos en el

sistema educativo, procedentes de muy diversos orígenes sociales, culturales y étnicos. Son personas que poseen distintas posibilidades, ritmos y formas de aprender. Una forma de diferenciar socialmente la educación ha sido la de transmitir a los alumnos de menos recursos contenidos muy elementales (leer, operaciones de cálculo básicas, rudimentos de Historia argentina y de moral). Al universalizar la educación obligatoria se supera la discriminación entre quienes acceden a la escuela y quienes no lo hacen, pero las diferencias sociales tienden a producirse en la diferenciación de las escuelas a las que cada grupo accede o en cuanto a los contenidos que le son ofertados (inglés, computación, rugby y equitación para unos y telar, folklore y manualidades para otros).

Los contenidos básicos y comunes para todos

Qué contenidos deben ser enseñados a todos los individuos también es un asunto complejo, ya que esta cuestión se relaciona con las funciones que atribuimos a la escuela y al tipo de persona y de sociedad deseadas. La educación en las sociedades democráticas se ha convertido en un bien común que no debe ser privilegio de unos pocos. Todos las personas tienen derecho al acceso a los bienes culturales, a la formación para el trabajo, para la interpretación de la información y para el ejercicio de la participación ciudadana. La escuela democrática se basa en las ideas de gratuidad, obligatoriedad y equidad, en el intento de compensar las diferencias sociales de origen.

En las sociedades democráticas, la obligatoriedad es el mecanismo que permite crear una cultura común para todos los ciudadanos, que haga posible la comunicación, la identidad y la pertenencia de los individuos dentro de la misma unidad política (Estado, nación). La participación en la vida moderna requiere de una serie de competencias básicas (leer, escribir, interpretar mensajes complejos, comunicarse a través de distintos lenguajes, entender el funcionamiento de la política y la economía, desempeñarse con eficiencia en alguna especialidad). La educación es una de las vías para construir sentimientos, conocimientos y valores compartidos para la convivencia y la resolución no-violenta de los problemas sociales. Todas estas cuestiones fundamentan la necesidad de que cada país o Estado cuente con una selección y organización de contenidos básicos para todos los alumnos, cualquiera sea su grupo social, etnia, religión, filiación política, etcétera.

La respuesta a la cuestión de qué se considera "básico" para ser enseñado no es sencilla ni puede decidirse sólo a partir de argumentos filosóficos, psicológicos o pedagógicos[21]. ¿Cómo llegar a acordar contenidos

obligatorios, cuando toda opción es parcial y provoca exclusiones sociales y culturales? ¿No es un mecanismo de imposición poco compatible con una sociedad pluricultural? ¿No es conveniente dejar librado esta determinación a los docentes, las escuelas y los padres?

Es evidente lo difícil que resulta definir contenidos que puedan servir a alumnos tan distintos, en una sociedad donde las culturas son tan diversas, complejas y especializadas. Pero sea cual fuere la forma de adoptar decisiones que exista en un país para determinar los contenidos obligatorios para todos los niños, lo importante es que existan posibilidades y mecanismos democráticos de expresión. La solución a este problema no reside en optar por los extremos de: 1) no tener ninguna prescripción o 2) ordenar una lista cerrada de contenidos, totalmente determinada por las autoridades educativas. Frente a la primera opción se podría argumentar que en una sociedad democrática los poderes públicos deben velar por los derechos sociales, estableciendo una base común de saberes, habilidades y actitudes. En la sociedad existen grupos con capacidad de imponer visiones e interpretaciones que, sin la intervención del Estado, no tendrían contrapeso. Al mismo tiempo, la ausencia de criterios comunes dificultaría la integración de los diversas instituciones y niveles del sistema educativo. Frente a la segunda opción (que el Estado determine con detalle minucioso qué y cómo enseñar), es necesario decir que una forma de prescripción excesivamente cerrada se opone a los fundamentos pluralistas de una sociedad democrática.

Determinar contenidos básicos y comunes para todos es sumamente complejo por diversos motivos:

- La ampliación de las funciones de la escuela ya no se trata de una selección de saberes académicos, sino de promover formas elaboradas de pensamiento, sentimiento, acción y expresión.
- Las instituciones escolares deben transmitir cultura, preparar para el mundo del trabajo, educar a los futuros ciudadanos, formar especialistas en diversos campos de la producción de bienes materiales y simbólicos, fomentar el bienestar y la salud del individuo, brindar elementos para el desarrollo personal. Se trata de funciones muy diferentes con contenidos muy variados.
- La explosión del saber, el crecimiento acelerado de las informaciones y las comunicaciones y las posibilidades de acceder a conocimientos fuera del universo de la escuela torna difícil establecer qué se entiende como "básico".
- La redefinición de las etapas vitales y el fin de una idea estática de la adultez han terminado con la idea de que la educación es un proceso

acabado, que se realiza en una etapa determinada de la vida. Surge la concepción de la educación permanente, que plantea problemas complejos a la selección de elementos básicos y comunes. ¿Qué cosas no pueden dejar de ser enseñadas en las primeras etapas del proceso educativo teniendo en cuenta la prolongación de la formación?

- ¿Es la selección básica y común de contenidos respetuosa de las diferencias culturales? ¿El currículum básico debe ser multicultural? ¿Es posible que las escuelas transmitan una visión plural de las culturas y distintas definiciones artísticas, científicas, políticas? ¿Qué grupos sociales y qué culturas están reflejados en los contenidos básicos y quiénes están excluidos? ¿Qué visión de la sociedad se promueve?

La integración de los contenidos

Otra de las cuestiones cruciales respecto del contenido a enseñar se relaciona con los modos de organizarlo. ¿En qué orden debe presentarse el contenido?, ¿debe organizarse en forma separada, especializada o en programas integrados? ¿Cuál es la manera adecuada de presentar el conocimiento de la realidad social y natural?

La educación común debe partir de la enseñanza de contenidos relevantes, pertenecientes a las tradiciones públicas más elaboradas (ciencia, artes, filosofía, derecho, tecnologías). El saber que se considera más valioso se produce y se difunde desde ámbitos y centros de cultura especializada. Pero el conocimiento de las disciplinas académicas es sólo una parte de las culturas y las tradiciones públicas que se consideran útiles para las tareas de la formación. La educación del ciudadano reclama no sólo el aprendizaje del saber de las disciplinas sino también de la comprensión de los problemas sociales y personales actuales. Pero cuando se observa la complejización del conocimiento científico —su diferenciación y especialización— se entiende el grado de dificultad que supone la tarea de vincular los distintos saberes. El problema que se plantea es cómo superar la visión académica y especializada de la realidad para transmitir una visión globalizadora del mundo en que vivimos.

La educación básica del ciudadano permite ver que la comprensión de muchos problemas no se satisface dentro de los límites de una disciplina científica. ¿No debería acaso entender el ciudadano las causas que contribuyen a la degradación de la vida urbana, el deterioro del ambiente natural, el reparto desigual de la riqueza, las implicancias éticas de la introducción de la informática en la vida privada, el renacimiento del sentimiento nacionalista extremo? El futuro ciudadano necesita que se le proporcionen visiones sintéticas e integradas de las diversas cuestiones. Por

eso, los contenidos que la escuela debe transmitir no pueden ocuparse solamente de las tradiciones heredadas, sino también de los problemas actuales de la sociedad y de las personas. De este modo, la educación general requiere una perspectiva sobre el saber diferente del conocimiento especializado propio de las disciplinas científicas. Se trata de un problema planteado desde hace bastante tiempo y aún no resuelto: el contenido a enseñar se organiza en disciplinas separadas (áreas, materias, asignaturas), lo que tiende a reproducir, al menos en parte, las divisiones de las disciplinas científicas, artísticas o prácticas.

En síntesis, el conocimiento y la creación tecnológica se produce en ámbitos especializados, pero la necesidad de utilizar el saber para resolver problemas técnicos y sociales exige la integración de saberes pertenecientes a disciplinas diversas. Entonces, ¿cuál es la disciplina o quién es el especialista que determina qué y cómo se debe enseñar para alcanzar esos objetivos? ¿Cuál es la perspectiva que permite superar las limitaciones de cada disciplina o ciencia? ¿Quién está capacitado para enseñar este tipo de visiones? Una dificultad para transmitir visiones amplias es que esta forma de pensar y organizar los saberes propia de las ciencias suele reflejarse en la organización disciplinaria que adopta el saber en la escuela, sobre todo en la escuela media. La educación disciplinaria tradicional separa profesores, métodos, temas, formas de enseñar en compartimentos estancos: lo que se enseña en Matemática no se relaciona con lo transmitido en Ciencias Sociales y los contenidos de Lengua no suelen estar relacionados con los de Filosofía.

La conclusión es que la cultura académico-escolar tradicional, que divide el contenido a enseñar en disciplinas y docentes totalmente separados, genera muchas dificultades a la hora de pensar una educación más integrada, crítica y activa. Nos enfrentamos así con un gran problema de la escuela actual: a pesar de que se afirma la necesidad de promover una formación integral y crítica, la organización de los contenidos (y la forma de enseñarlos) sigue siendo fragmentaria. De este modo, se somete a los niños a un proceso constante de asimilar conocimientos y técnicas atomizadas, poco significativas, que exigen del alumno una paciente fe en que, al final del camino, encontrará sentido y recompensa a la tarea para la cual se le exige tiempo, esfuerzo y disciplina.

El sistema escolar se creó y se expandió sobre la base de contenidos segmentados en disciplinas. La integración de los contenidos se ha iniciado en los niveles inicial y básico, pero resulta conflictiva en el nivel medio de enseñanza. La búsqueda de la integración ha sido un reto para el pensamiento pedagógico. A lo largo del siglo XX, muchas han sido las es-

trategias experimentadas; gran parte de ellas tuvieron su origen en el movimiento de la Escuela Nueva[22]. Entre ellas mencionaremos:

- La globalización del currículum y el diseño de grandes áreas de experiencias (como el área de Ciencias Sociales, que ha reemplazado a materias como Civismo, Historia y Geografía en la escuela básica)[23];
- El diseño de unidades de aprendizaje centradas en torno de un tema o problema que actúa como centro de interés, lo que permite reagrupar contenidos muy diversos: la alimentación, el hombre en su relación con la naturaleza, la discriminación, etc.
- El trabajo por proyectos es una modalidad pedagógica que permite articular tareas de aprendizaje y contenidos diversos sobre la base de un plan que exige variadas competencias: búsqueda de información, investigación, colaboración. Un proyecto puede consistir, por ejemplo, en el análisis de las modificaciones producidas por el ser humano en un ecosistema cercano a la escuela.
- La formación de profesores en áreas menos especializadas o en perspectivas interdisciplinarias. Si una escuela dispone de docentes formados en zonas muy restringidas del conocimiento y de la cultura, la perspectiva que tienden a imponer en su práctica de enseñanza es, generalmente, la de su especialidad. Formar a los docentes en perspectivas múltiples y en una visión más compleja del saber puede facilitar un acercamiento más enriquecedor e integrado respecto de los contenidos.
- La coordinación del trabajo docente en la escuela es otra de las estrategias que permiten una integración de los contenidos de enseñanza. Para poner en marcha un proyecto educativo coherente, es preciso que los docentes puedan intercambiar opiniones respecto de diversas perspectivas, formas de trabajo, realización de tareas en equipo, actividades de intercambio profesional.

Notas

1. Los contenidos que la escuela debe enseñar se plasman en el currículum. Como veremos con más detalle en los próximos dos capítulos, el **currículum escrito** es el o los documento/s oficial/es que fija/n los contenidos a enseñar. Es a través de este texto que los contenidos son presentados públicamente, ganan reconocimiento, son leídos y seleccionados por los docentes.

2. Citado por Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid, Morata, 1987, pág. 32.

3. En un libro titulado *Pensando sociológicamente* (Buenos Aires, Nueva Visión, 1994), cuya lectura recomendamos fervientemente, Z. Bauman, un destacado pensador polaco, sostiene: "Todo conocimiento es una visión ordenada, una visión del orden y por ello contiene una interpretación del mundo. No refleja, como creemos a veces, las cosas tal como son en sí mismas; sucede más bien que las cosas son engendradas por el conocimiento que tenemos. Es como si nuestras sensaciones crudas y rudimentarias se condensaran en cosas volcándose en los recipientes que nuestro conocimiento ha preparado para ellas en forma de categorías, clases, tipos. Mientras más conocimientos tenemos, más cosas vemos, más cosas diferentes discernimos en el mundo. Decir ´tengo más conocimiento´y ´distingo más cosas en el mundo´ son dos aseveraciones que significan lo mismo (...) La diferencia entre una persona ignorante en arte y un experto, ya sea un artista o un crítico, se manifiesta en primer lugar en la incapacidad de la primera persona para ver los colores que para la segunda se presentan agresiva y ´naturalmente´ separados. Y puede expresarse también en el hecho de que la segunda persona pierda la capacidad de ver lo ´rojo´ como tal, de percibir todos los objetos pintados con diversos matices de rojo como si fueran el mismo color" (Págs. 227-228).

4. El filósofo alemán Martin Heidegger ha desarrollado (en su obra fundamental, *Ser y Tiempo*, 1927) toda su concepción del hombre a partir de esta idea. Heidegger sostiene que el hombre existe siempre en un mundo de significaciones preexistentes y que nos define; estamos "arrojados" en un mundo de cosas y usos que sólo podemos conocer en la medida en que nos implicamos en él.

5. Para conocer mejor esta concepción de la sociedad como un proceso de intercambio e imposición de significados, los lectores pueden consultar el

clásico trabajo de Peter Berger y Thomas Luckman, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1991.

6. Stenhouse, *op. cit.*, pág. 31.

7. Bauman, *op. cit.*, sostiene que: "Hay muchas formas de vida. Desde luego, difieren entre sí y son distinciones las que las convierten en formas de vida diferentes. Pero esas formas de vida no están separadas por muros impermeables (...) En el transcurso de un solo día yo paso por muchas formas de vida; pero cada vez que me desplazo llevo conmigo un pedazo de otras formas de vida" (pág. 228).

8. "El lenguaje no ingresa en nuestra vida ´desde afuera´, para informar lo que ya ha sucedido. El lenguaje está en la vida desde el comienzo. Podemos decir que el lenguaje es una *forma de vida* y que cada lenguaje —inglés, chino, portugués, el lenguaje de la clase obrera, el lenguaje de la clase alta, el lenguaje ´oficial´de los funcionarios, las jergas del submundo, la jerga de los adolescentes, el lenguaje de los críticos de arte, los marineros, los físicos nucleares, los cirujanos, los mineros— es una forma de vida con derecho propio. Cada uno traza un mapa del mundo o de determinada sección del mundo y compone un código de comportamiento y estos dos órdenes, estos dos planos de discriminación (uno de percepción y otro de práctica de conducta) son paralelos y coordinados. Dentro de cada forma de vida, el mapa y el código se entrelazan. Podemos pensarlos separadamente, pero en la práctica no podemos dividirlos. (...) Recordemos lo que ya hemos descubierto: comprender es saber cómo proceder. Y a la inversa: si sabemos cómo proceder, hemos comprendido." (Bauman, *op. cit.*, págs. 228-229.)

9. Por "capital" entendemos un valor o una riqueza acumulada. Utilizamos luego las expresiones "capital económico" (acumulación de propiedad, mercancías o dinero), "capital político" (acumulación de posiciones institucionales, reconocimiento) o "capital cultural" (posesión o acumulación de conocimientos, técnicas, títulos académicos). Para ejercer cierto poder en la sociedad, es necesario poseer un capital.

10. La noción de "campo" fue desarrollada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien entiende que un campo es un espacio social específico (campo médico, educacional, cultural) en el que diversos actores e instituciones compiten por la posesión y el control de los bienes (saberes, poder, status, propiedad) que aseguran posiciones de jerarquía en los intercambios

que se producen dentro de él. Todos los campos sociales están, de este modo, organizados alrededor de jerarquías (posiciones dominantes y dominadas) y conflictos.

11. Michel Foucault (1928-1984) fue un filósofo francés, profesor del College de France, que ha ejercido una enorme influencia sobre el pensamiento contemporáneo. Su obra gira en torno de la constitución del saber, del poder y del sujeto en las sociedades modernas. Trabajando sobre la formación histórica de campos y experiencias sociales tan disímiles como la locura, la medicina, las ciencias del hombre, la prisión y la sexualidad, Foucault analiza los modos en que —en nuestras sociedades— las instituciones articulan discursos con pretensión de verdad (la filosofía, la medicina, el psicoanálisis, la pedagogía), estrategias de poder y formas de constituir los sujetos. Entre sus libros más destacados, señalamos: *Historia de la locura en la época clásica* (1961), *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas* (1966), *Arqueología del saber* (1969), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión* (1975), *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber* (1976), *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres* (1984) y la *Historia de la sexualidad III. La inquietud de sí* (1984).

12. Stenhouse, *op. cit.*, pág.12.

13. Seguimos en este apartado las consideraciones que Michel Foucault desarrolla en la conferencia titulada *El orden del discurso*, publicada por Tusquets (Buenos Aires, 1992).

14. Eggleston, J.: *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires, Troquel, 1980, pág. 36.

15. Como hemos señalado, un campo supone el funcionamiento de instituciones y personas que rivalizan por el control, la posesión y la producción de determinados bienes: conocimientos, reconocimiento, posiciones sociales, dinero, propiedades, fama, respeto, poder político, etcétera.

16. Basil Bernstein, profesor e investigador de la Universidad de Londres, es uno de los más destacados sociólogos de la educación de la segunda mitad del siglo. Entre sus trabajos más importantes pueden consultarse: *Clases, códigos y control* (Madrid, Akal, 1989) y *La estructura del discurso pedagógico* (Madrid, Morata, 1993).

17. Yves Chevallard es investigador de la Universidad de Aix-Marseille. Aique Grupo Editor (Buenos Aires, 1997) ha publicado un importante trabajo de su autoría que se denomina, precisamente, *La transposición didáctica.*

18. Una obra central sobre este tema es la de Michael Apple: *Maestros y textos.* Madrid, Paidós: MEC, 1989.

19. Los textos escolares pueden reproducir, completar o reinterpretar las orientaciones oficiales. Pueden abrir posibilidades o cerrarlas, generar espacios para otras interpretaciones o limitarse a extender lo que ya está fijado. Este libro, escrito a partir de ciertas orientaciones básicas (los CBC para la Formación Docente, MCE, 1997), es un ejemplo de ello. Juzgará el lector qué clase de interpretación hemos intentado efectuar.

20. El contenido enseñado también se denomina "currículum real" y es lo que los maestros enseñan efectivamente a los alumnos. Sobre esta cuestión, ver capítulo 3.

21. Al respecto puede verse el libro de Kirk, G.: *El currículum básico.* Barcelona, Paidós, 1992.

22. El movimiento de la Escuela Nueva surgió en Europa y en los Estados Unidos en las dos primeras décadas del siglo como una reacción frente a las características autoritarias y "antinaturales" de la pedagogía dominante en las escuelas y está estrechamente asociado con el desarrollo de los estudios en psicología infantil (Montessori, Piaget). Este movimiento se desarrolló a partir de la idea de una pedagogía "centrada en el niño" y en el respeto por sus intereses. Sus principales exponentes fueron John Dewey, Jeanne Kirkpatrick, Ovide Décroly, Roger Cousinet. La Escuela Nueva también tuvo una importante influencia en la acción de numerosos pedagogos y maestros argentinos. Para iniciarse en su estudio, puede consultarse el clásico libro de Lourenço Filho, *Introducción al estudio de la Escuela Nueva.* Buenos Aires, Kapelusz, 1964.

23. Un desarrollo más abarcativo y detallado de estas cuestiones puede encontrarse en el libro de Jurjo Torres Santomé, *Globalización e interdisciplina: El currículum integrado.* Madrid, Morata, 1994.

Capítulo 2

La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas concepciones sobre el currículum

"Cuando se piensa en currículum, no se pueden separar forma y contenido. El contenido está siempre envuelto en cierta forma y los efectos de ésta pueden ser tan importantes como los comúnmente destacados efectos del contenido"
Tomaz Tadeu da Silva. Escuela, conocimiento y currículum.

Para entrar en tema

Currículum es un concepto de uso relativamente reciente en la literatura pedagógica de los países de habla latína. Se lo ha comenzado a utilizar en los últimos veinticinco o treinta años. Fuera de los ámbitos educacionales, el término **currículum** prácticamente no es usado, salvo en una acepción similar a la de **currículum vitae**: *"¡No sabés el currículum que tiene el tipo!"*. En este ejemplo, el significado de la palabra refiere —en forma elogiosa o irónica— a las experiencias y las capacidades que una persona ha desarrollado o adquirido a lo largo de su vida. En la significación del sentido común, el término puede remitir a una brillante carrera académica y profesional o a un frondoso prontuario de antecedentes policiales. En uno u otro sentido, la interpretación no especializada refiere a un significado bastante preciso —el de un recorrido realizado— que permite calificar a un individuo y situarlo en una determinada categoría: *"Es una abogada destacadísima"*, *"Es un hombre de éxito con las mujeres"* o *"Se trata de un individuo muy peligroso"*.

A la inversa de lo que podría suponerse, el significado pedagógico o especializado del término **currículum** está lejos de definir una referencia indudable. En el campo de la educación, **currículum** es un término polisémico, una palabra que se asocia a una pluralidad de significados. El currículum ha sido objeto de innumerables estudios, desde enfoques muy diversos y las definiciones creadas para este término se cuentan por centenares. Casi podría decirse que hay tantas definiciones como autores se han

dedicado a estudiar y escribir sobre el tema. Y esto se debe a que el currículum no es sólo un concepto, sino una construcción cultural. El significado del currículum depende de la forma en que —en cada país y en cada tradición pedagógica— se organizan las prácticas educativas.

El desarrollo y la organización de las prácticas educativas en las sociedades contemporáneas suponen una complejidad de saberes, instituciones, especialidades y procesos; por eso no es extraño que existan diversas perspectivas para referirnos a ellas. El currículum —como la educación, la escuela y cualquier otro objeto social— es suceptible de muchas lecturas, interpretaciones y definiciones. Pero cualquiera sea la perspectiva con la que se lo mire, **el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos.**

En el capítulo 1 hemos descripto las formas en que las sociedades modernas seleccionan, organizan, distribuyen y transmiten los contenidos a enseñar. El objetivo del capítulo 2 es presentar diversas concepciones acerca del significado y el alcance del currículum. Como hemos señalado, no existe una definición "verdadera", más "científica" o más "ajustada a la realidad". Por lo tanto, en este capítulo no presentaremos una definición única; intentaremos comprender las razones y las condiciones que hicieron posible tal o cual concepción del currículum. Por su parte, en el capítulo 3, veremos cómo se organiza actualmente el currículum en la Argentina.

Comencemos por revisar los significados de la palabra "currículum".

Breve pero significativo recorrido por el diccionario

De acuerdo con el Diccionario Latino-Español y Español-Latino de la Editorial Sopena (1950), el término **currículum**, en latín, presenta las siguientes acepciones:

> "**currículum**, i. (de *curro*). n. Carrera, corrida. **Curriculo**, Plaut., Ter., corriendo, a la carrera. // Competición o lucha en las carreras. *Quadrigarum* **currículum**, Cic., carrera de carros. // Cic., Puesto, orden, lugar. ...// (fig.) Espacio breve de tiempo. **currículum** vitae, Cic., el curso o la carrera de la vida".

currículum está relacionado con otras voces latinas, tales como *curro, curris, currere, cursum y cursus:*

> "**Curro, curris, currere, cursum**. v. intr. Correr. **Currere** *stadium*, Cic., correr en el estadio; **currere** *per vias*, Plaut., correr por las calles // Pas. impers. **Curritur** *ad praetorium*, Cic., corren al pretorio // Con acus. de obj. inter. **Currere** *eosdem cursus*, Cic., seguir la misma pista // Recorrer, navegar... // Rodar, dar vueltas ... // Prolongarse, extenderse. **Currit** *vox*, Plin., la voz se extiende. "

> "**Cursus** (de *curro*), m. Curso, carrera, acción de correr y espacio por donde se corre ... // Navegación, ruta de un navío. *Dirigere* **cursum** *aliquo*, Nep., hacer rumbo a alguna parte; **cursum** *exspectare*, Cic., esperar viento favorable // Dirección. **Cursum** *tenere*, Caes., Cic., No desviarse de la ruta. // Curso, duración, sucesión, marcha de las cosas, rapidez, continuación. **Cursus** *rerum*, Cic., el curso de las cosas; **cursus** *vitae*, Cic., (fig.) duración de la vida."

Por lo general, los diccionarios de la lengua castellana no recogen el significado pedagógico del término. Si recurrimos al famoso pero Pequeño Larousse Ilustrado (1983) veremos que no se encuentra diccionarizado el término **currículum** sino el de **curriculum vitae**:

> "**curriculum vitae** m. (pal. lat.) Conjunto de datos relativos al estado civil, a la situación de un candidato, historial profesional".

Intentando clarificar los significados que se asocian con la etimología del término, decidimos consultar entonces las siguientes entradas:

> "**Cursado, da** adj. Versado, experimentado.
> **Cursante** adj. y s. Que cursa.
> **Cursar** v. t. (del lat. *cursare*, correr). Frecuentar un paraje. // Estudiar una materia en una clase: *cursar teología.* // Dar curso a una solicitud o expediente".
> "**Curso** m. (lat. *cursus*) Movimiento de las aguas: *el curso del Paraná es majestuoso.* // Dirección: *seguir el curso de un río.* // *Fig.* Serie, continuación: *el curso del tiempo, de la vida.* // Sucesión, desarrollo de las cosas: *la enfermedad sigue su curso.* // Reso-

lución, trámite: *dar curso a una petición.* // Enseñanza: *un curso de la universidad.* // Tiempo que dura una lección en el día o en el año. // Tratado especial: *curso de química.* // Circulación regular de una mercancía, de un valor, de una moneda: *este billete tiene curso legal.*"

El sentido latino del término **currículum** está ligado a un trayecto, un recorrido, un camino, una extensión. Pero esta acción de desplazarse en el espacio y en el tiempo no es azarosa; está marcada por una dirección, un orden, una meta hacia la cual se apunta y por un desafío que debe ser vencido y que nos impulsa a no abandonar la ruta. Es un trayecto realizado con el fin de llegar a un lugar y ocupar un puesto. Pero el curso, el ***currere*** (correr) que se refiere a los ámbitos educativos, no es ya un ***currere*** *stadium* o un ***currere*** *per vias*; el recorrido ha sido pautado con bastante más detalle. El currículum contemporáneo supone, como diría Julio César (militar y político romano), un particular ***cursum*** *tenere*, el sostenimiento de la dirección y el sentido para efectuar un determinado recorrido.

Pero la vinculación de la palabra **currículum** con las actividades de enseñanza aparece por primera vez en el siglo XVII. Según el Oxford English Dictionary, el término surge asociado a cuestiones pedagógicas en los registros de la Universidad de Glasgow, en 1633, para referirse a los cursos regulares de estudio. A partir de entonces, en los países de habla inglesa, la palabra currículum fue asociada con diversas formas e instrumentos con los que se procuró regular —de manera sistemática e intencional— el contenido del aprendizaje de los estudiantes y las formas que adoptan las actividades de enseñanza. Acudamos, por última vez, a nuestro Pequeño Larousse para comprender lo que queremos decir cuando conceptualizamos el currículum como un **artificio regulador**:

> "**Regular** adj. (lat. *regularis*) Conforme a regla: *movimiento regular* (SINÓN. Normal, uniforme) // Ajustado, conveniente ... // Que vive sometido a regla: *es un empleado muy regular...*"
> "**Regla** f. (lat. *regula*) Instrumento recto, plano y largo, que sirve para trazar líneas. // *Fig.* Principio, base: las reglas de cortesía. (SINÓN. *Canon, estatuto, ley, norma, prescripción, reglamento, instrucción*). // Disciplina: restablecer la regla en una comunidad. (SINÓN. V. *Ejemplo*) // Principios que rigen la enseñanza de un arte o ciencia: *las reglas de la arquitectura.* // Arit. Nombre que se da a ciertas operaciones importantes: *regla de aligación, de compañía, etc.* // Moderación // Pauta."
> "**Norma** f. (lat. *norma*) Escuadra o cartabón // Modelo a que se ajusta una fabricación // *Fig.* Regla: *La honradez es la norma de su vida*".

Podríamos continuar este paseo semántico por los alrededores del término currículum y de otras expresiones pedagógicas ("alumno *regular*", "*prescripción o normativa* curricular", "*estatuto* del docente"). Pero lo que ya alcanzamos a ver es que esta palabra —originalmente vinculada con la acción de correr o de viajar en una dirección, con un propósito sostenido o llevado por la fuerza de las cosas— adquiere un notorio matiz normativo: la intención de producir un efecto regular y regulador sobre los que siguen u orientan un determinado curso de formación. Veamos entonces tres definiciones contemporáneas acerca del **currículum**:

> "Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa." (Stenhouse, 1987)

> "Programa de actividades, diseñado de forma que los alumnos alcancen, tanto como sea posible, determinados fines y objetivos educacionales." (Hirst, 1973)

> "Cuerpo de experiencias de aprendizaje que responden a una visión societaria del conocimiento que puede no ser siempre totalmente expresada ni aún del todo aceptada por los maestros." (Eggleston, 1980)

¿El currículum es un programa detallado o es sólo la expresión de una intención? ¿Es un proyecto a realizar o algo que funciona más allá de nuestras intenciones? ¿Es una serie estructurada de conocimientos o un procedimiento para seleccionarlos? Hemos comenzado por definir el currículum como:

1. un constructo vinculado con los procesos de selección, organización, distribución y transmisión del contenido que realizan los sistemas educativos y

2. un modo de regular las prácticas de enseñanza y la experiencia formativa de los alumnos.

Siguiendo esas dos primeras delimitaciones, intentaremos comprender las distintas concepciones o acepciones de la palabra considerando que cada una de ellas expresa un tipo de regulación, un modo de dar forma al **qué** y al **cómo** de lo que sucede en las escuelas. De este modo, podremos ver que el significado de currículum ("el currículum es ...") no depende tanto de las definiciones que nos brinden los pedagogos o teóricos de la educación sino de las formas en que, en las distintas tradiciones político-educativas, se intenta seleccionar el saber y regular la tarea escolar.

Una acepción dada por el uso: el currículum es una norma oficial escrita

A comienzos de la década de 1970 las palabras **currículum, currículo o lineamiento** curricular se introdujeron en los documentos oficiales —principalmente, en el nivel inicial y el primario— en reemplazo de las denominaciones "Plan" o "Programa". Las primeras normas para la enseñanza que utilizan las denominación "currículum" o "currículo" son las "Bases para el currículo del Primer Ciclo del Nivel Elemental" (Ministerio de Cultura y educación,1971) y los "Lineamientos Curriculares de 1ro. a 7mo. grados" (Ministerio de Cultura y educación, 1972). Después, esta denominación se generalizó. Por ejemplo: "Lineamientos Curriculares para el Nivel Primario" (Corrientes, 1978), "Diseño Curricular para la Escuela Primaria Común" (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1986), "currículum. Nivel Primario" (La Pampa, 1986), "Proyecto Curricular de Educación Elemental Básica" (Río Negro, 1991).

En el mundo de la escuela, lo primero que se entiende cuando se habla de currículum es un texto o conjunto de textos elaborados por los Ministerios de Educación que contienen temas e instrucciones, recomendaciones y sugerencias destinadas a guiar la actividad de maestros y profesores. Para la mayor parte de los docentes en nuestro país, el currículum es ese libro que se debe leer para pensar qué hacer en el aula. Se trata de un objeto material, un texto perfectamente identificable ("*¿Me trajiste el currículum?*", *"Yo al currículum lo consulto cuando hago la planificación anual. ¡Por eso está todo escrito con birome!"* o *"Ese currículum es igual al anterior"*). De este modo, surge con el uso práctico una primera acepción: El currículum es la prescripción —unificada, sistemática, oficial, escrita— de lo que se debe transmitir y lo que se debe hacer en la escuela. Leyendo

ese libro, uno puede tener información acerca de lo que la sociedad —a través de sus autoridades político-educativas— determina lo que debe ser enseñado y los modos de hacerlo.

De acuerdo con esta perspectiva, propia de la situación de docentes y alumnos, el currículum aparece como una norma externa a la escuela, algo que "*viene de arriba*"; es un texto que dice "*lo que hay que hacer*" y que cada maestro debe leer, estudiar y consultar con el fin de organizar sus planes de trabajo ("*Yo leo el currículum y después armo mi planificación según mi criterio*"). Pero por distintos motivos, no siempre los docentes "obedecen" la normativa oficial[1] ("*Yo ya estudié el currículum nuevo. Pero en realidad, yo creo que cada uno hace lo que sabe. Es como dice el refrán: 'Cada maestrito con su librito'* ").

La acepción de uso, en la Argentina, define una concepción simple, evidente y restringida de currículum. De este modo, la denominación **currículum** reemplazó al antiguo programa o plan de estudios sin cambiar totalmente su significado. En cambio, en otros niveles del sistema educativo argentino —en el nivel medio, en los profesorados y en las universidades— se sigue utilizando la denominación "plan de estudios", o se utilizan ambas nociones como sinónimos.

Primera concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un modelo de la práctica

De acuerdo con el significado o la acepción más difundida, el currículum provee un modelo al cual deben ajustarse las prácticas escolares. Esta concepción general supone una distinción importante entre lo que es el **currículum** y lo que son los **procesos de enseñanza** que sirven para su desarrollo. Por un lado está el diseño y, por el otro, la práctica; lo que se hace o se debe hacer en la escuela es analizado a través del cristal de una definición única y externa.

Esta concepción general que piensa el currículum como un modelo a replicar o a desarrollar puede tomar diversas formas, cada una de las cuales expresa diferentes concepciones acerca de la naturaleza y organización del contenido y de los diversos modos de influir sobre los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje. Veremos tres de las modalidades que adopta este modo de entender el currículum:

a. El currículum es un cuerpo organizado de conocimientos

Este es el modo más clásico y difundido de concretar un currículum. Coincide, prácticamente, con la noción de "plan de estudios" o "programa". Esta concepción continúa con la tradición académica, que piensa únicamente los contenidos bajo la forma de un cuerpo organizado de conocimientos disciplinarios (científicos, filosóficos, morales, artísticos). El currículum se centra en el resumen del saber culto, en una lista de contenidos a enseñar (*la batalla de Cepeda, los parónimos, la estructura del ADN*) y su formalización en materias de estudio (*Lengua, Matemática, Historia, Geografía*). El documento escrito detalla los temas, los hábitos y los valores a ser transmitidos en cada grado o nivel escolar, los modos en que se estructuran las asignaturas y su distribución en un horario.

Esta concepción está aún muy arraigada en ciertos sectores del sistema educativo, en particular, en los niveles medio, superior y universitario.

b. El currículum es una declaración de objetivos de aprendizaje

Desde una concepción técnica, que utiliza las metáforas de la ingeniería y de la gestión industrial para comprender y transformar la educación, **el currículum es un documento que especifica los resultados de aprendizaje deseados.**

El iniciador de esta tradición en el campo del currículum fue F. Bobbit quien, a comienzos de siglo en los Estados Unidos (*How to make a curriculum*, de 1914, y *The curriculum*, de 1918), creó la idea de que la escuela debía organizarse de acuerdo con el modelo de la fábrica. Para Bobbit, la escuela y el currículum tienen que dar respuestas eficientes a lo que la sociedad les demanda. En su concepción, el educador es un mecánico, un práctico experto cuya función no reside en ponerse a pensar lo que hay que hacer sino en implementar una técnica eficiente para cumplir con aquello que se le pide que haga. Según esta concepción ingenieril e utilitaria, la base de la elaboración del currículum no son los cuerpos de conocimiento organizado en términos académicos, sino lo que las personas hacen. Los expertos del currículum deben analizar las habilidades, los hábitos y las actitudes necesarios para vivir y producir en sociedad; el resultado de este análisis provee los objetivos concretos que el currículum debe organizar. Para Bobbit, la educación es una actividad de entrenamiento eficiente en la adquisición de esas conductas y un individuo educado es analizable como una sumatoria de competencias simples. Esta es, claramente, una forma de pensar la educación a partir de un modelo que tiene su origen en la tecnología industrial, que asemeja la producción de sujetos con la de otros bienes y que separa radicalmente los medios de los fines.

Según esta tradición, que algunos autores denominan "pedagogía tecnicista" o "eficientista", el currículum adopta la forma de un modelo que determina los resultados que se deben alcanzar. Estos resultados se expresan en términos de conductas observables, medibles y evaluables. F. Bobbit —y algunos de sus continuadores contemporáneos, como J. Johnson, R. Mager y R. Gagné— consideran el currículum como un instrumento que, a través de una metodología científica, intenta hacer más eficiente el proceso educativo:

> "En vista de las deficiencias de la definición popular actual, diremos aquí que el currículum es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr. El currículum prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción".[2]

c. El currículum es un plan integral para la enseñanza

Ya desde mediados de siglo, diversos autores hoy considerados clásicos, intentaron superar la concepción del currículum como un texto que detalla solamente los fines, los temas o los objetivos de la enseñanza. Ralph Tyler, el padre del enfoque integral del currículum, publicó, en 1949, un libro titulado *Basic Principles of Curriculum*, donde se proponía desarrollar "un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución"[3]. El esquema de Tyler para tomar decisiones es un punto de referencia obligado para gran parte de los planteos curriculares, aún en la actualidad.

Este modelo se basa en el estudio de una secuencia de problemas que surgen a partir de cuatro preguntas básicas:

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. ¿Qué tipo de experiencias pueden ayudar, con mayor probabilidad, a alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo organizar, en forma eficaz, esas experiencias?
4. ¿Cómo comprobar que los fines fueron alcanzados?

Sobre la base de este esquema, R. Tyler propuso un método, un sistema de planeamiento integrado, para el diseño del currículum, mediante los siguientes pasos:

1. Estudio de las fuentes que orientan la acción pedagógica: el sujeto de la educación (psicología científica), la vida exterior a la escuela (lo que la sociedad demanda) y el contenido de las asignaturas (disciplinas científicas).
2. Selección de objetivos.
3. Selección de experiencias
4. Organización de experiencias
5. Evaluación

Según se deriva de este esquema, el diseño del currículum no se restringe sólo a los temas o los contenidos sino que incluye aspectos propios de las tareas de enseñanza. El modelo de R. Tyler es aplicable tanto al currículum como a la programación de la acción. Como puede verse, en este proceso de toma de decisiones, el diseño de los contenidos a enseñar y de las estrategias de enseñanza se subordina a una serie de metas previamente fijadas: los objetivos. Estos objetivos generales deben ser operacionalizados en objetivos específicos, evaluables en términos de una conducta observable, tal como lo reclama la psicología conductista (J. B. Watson, E. L. Thorndike, B. Skinner). Veremos ejemplos de aplicación de este esquema en el capítulo 5.

Lo que R. Tyler propone es un modelo científico para concretar el contenido a través de una serie de pasos fijos. Según este modelo, los planificadores curriculares deben comenzar por especificar objetivos conductuales, diseñar experiencias y evaluar el aprendizaje para determinar si la instrucción fue adecuada. Aquí, el currículum define la sustancia de la educación, mientras que la misión de los docentes es desarrollar fiel y efectivamente lo especificado por el diseño.

Otra de las posturas más representativas de este enfoque sobre el currículum es el de H.Taba (*currículum Development*, 1962). Esta autora define el **currículum como el instrumento que expresa una toma de decisiones ordenadas en la escuela:**

> "La diferencia entre la determinación de decisiones para la elaboración de un currículo de acuerdo con un método científico que desarrolla un esquema racional y otro que no lo hace, es que en la primera los criterios para la adopción de decisiones derivan de un estudio de los factores que constituyen una base razonable para el currículum. En nuestra sociedad, al menos, estos factores son el estudiante, el proceso de aprendizaje, las exigencias culturales y el contenido de las disciplinas. Por consiguiente, la evolución científica del currículo debe partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso de aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento, con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y la naturaleza de su currículo".[4]

Vemos aquí algunas de las similitudes que el planteo de H. Taba guarda respecto del de Tyler. Lo mismo sucede con el orden de toma de decisiones: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de contenido, organización del contenido, selección de actividades de aprendizaje, organización de las actividades de aprendizaje y determinación de qué y cómo se va a evaluar. Según Taba:

> "El currículum es, en esencia, un plan para el aprendizaje (...) Planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido, 2) elección de experiencias de aprendizaje, 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje".[5]

El currículum no se reduce a una lista de conocimientos o a una declaración de intenciones de lo que el alumno debe saber, sino que es el producto de un método para tomar decisiones racionales. Este proceso se plasma en un documento que incluye objetivos, asignaturas, unidades, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Esta concepción del currículum como plan integral para la enseñanza ha alcanzado una difusión universal. Si se revisan algunos documentos curriculares argentinos de las décadas de 1970 y 1980 podría verse la influencia de estos planteamientos.

Pese a sus diferencias, tanto Tyler como Taba comparten el supuesto de que, para mejorar la educación, los docentes necesitan aprender a tomar decisiones de un modo más eficiente y científico. Pero, al organizar este proceso, definen una forma de división del trabajo pedagógico: los expertos se ocupan de los pasos relacionados con la fundamentación y la concepción del currículum; los docentes, de la operativización. Esta concepción se apoya en la idea de que los docentes y las escuelas emplean pautas tradicionales y poco reflexivas para organizar sus tareas, no basadas en conocimientos científicos. Claro que aquí "lo científico" significa aplicar el modelo definido por la autoridad —el pedagogo experto, el ministerio de educación o el científico— y una forma única de comprender y ordenar la realidad de la sociedad, de la escuela y del aula.

En todas las concepciones expuestas anteriormente (tanto en a, como en b o c), el currículum es considerado como un plan-modelo de lo que se desea que suceda en las escuelas y la práctica pedagógica es concebida como una aplicación, un desarrollo del modelo. La "verdad", según esta concepción, reside en la ciencia y en el saber de los especialistas y los expertos. De acuerdo con diversos autores, esta forma de regular el qué y el cómo a partir de un plan-modelo, presenta algunos aspectos críticos:

1. intenta ordenar la compleja realidad educativa como si todo lo que sucede fuera previsible y controlable;
2. asigna un rol subordinado al docente en la definición de los contenidos y las estrategias de enseñanza;
3. genera un empobrecimiento de la práctica, al menospreciar aquellos conocimientos, valores, culturas y problemas no incluidos en el modelo y a los que considera "no científicos" o "saberes vulgares";
4. olvida que lo que se aprende en la escuela no se puede ordenar totalmente de acuerdo con los temas de una disciplina ni con un programa más o menos detallado;
5. excluye modos alternativos de pensar y organizar la enseñanza y la experiencia de los alumnos en la escuela;
6. desconoce del papel determinante de las creencias de los profesores, los alumnos, los padres, que no han sido considerados en las definiciones oficiales acerca de cómo es y debe ser EL niño, EL docente, EL conocimiento, LA relación pedagógica, LA escuela, LA cultura.

Primera ampliación de la concepción modélica: el currículum es el conjunto de experiencias formativas

En las décadas de 1920 y 1930, diversos autores en los Estados Unidos (John Dewey, Jeanne Kirkpatrick) ligados al llamado "Movimiento Progresista" o "Movimiento de la Escuela Nueva" iniciaron una reacción contra la concepción tradicional de currículum como modelo de la práctica basado en las disciplinas científicas y académicas. La educación para estos pedagogos debe elaborar un modelo de práctica que contemple centralmente al niño. Definen el currículum a partir de la noción de "experiencia". Para ellos, currículum

> "Es el conjunto de experiencias planificadas y proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades".[6]

J. Saylor y W. Alexander, en un libro que fue sumamente difundido en la Argentina, amplían un poco más esa definición y conciben el currículum como "todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela".[7]

¿Pero cuál es el fundamento de esta concepción? Partiendo desde una tradición menos estética del conocimiento y de las funciones de la educación, otras corrientes de pensamiento han ampliado la clásica definición que concibe el currículum como un cuerpo definido de conocimientos que estructuran un curso, un ciclo o un nivel escolar. J. Dewey sostiene que la educación no es sólo un proceso reproductor de una serie de saberes y valores definidos y estáticos sino un proceso permanente de reconstrucción de los conocimientos y de los intereses del individuo. Desde esa perspectiva, no acepta identificar el currículum escolar con la transmisión de una disciplina académica o de un conjunto de valores y hábitos estables sino como un proceso abierto gracias al cual el niño puede reconstruir su experiencia del mundo. La base del currículum se desplaza, ya no está centrado en un cuerpo definido de saberes sino en un progresivo proceso de ampliación del mundo infantil.

El currículum en una sociedad democrática, tal como lo entendía Dewey [8], debe ser experimental y abierto a diversos fines sociales. Lo importante del currículum es la experiencia, la recreación de la cultura a partir de la vivencia infantil:

> "... cuando se concibe la educación en el sentido de la experiencia, todo lo que pueda llamarse estudio, sea la aritmética, la historia, la geografía o una de las ciencias naturales, debe ser derivado de materiales que al principio caigan dentro del campo de la experiencia vital ordinaria".[9]

Esta concepción tuvo diversas influencias en nuestro país, en particular, en el nivel inicial y los primeros grados de la escuela primaria. Determinadas formas de seleccionar temas y de organizar actividades, como los "centros de interés", el "método de proyectos" y las "áreas de desarrollo", surgen de los trabajos de este movimiento.

Pero definiciones tan amplias respecto del currículum (*"todas las oportunidades que brinda la escuela"*) abrieron paso a otras formas de analizar al currículum, es decir, generaron visiones que toman en cuenta su producción y relevancia social. El currículum

"...comprende una pauta, instrumental y expresiva de experiencias de aprendizaje destinada a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias de aprendizaje es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto, sujeta a cambio".[10]

En los próximos apartados, pondremos entre paréntesis la **perspectiva pedagógica** del currículum —propia de la escuela y de la literatura educacional. Revisaremos brevemente algunas de las ideas producidas por la **perspectiva sociológica**. Posteriormente, presentaremos una concepción pedagógica que intenta tomar en cuenta algunos de los problemas planteados por los estudios sociales del currículum.

La perspectiva sociológica: el currículum es una compleja realidad socializadora

La **concepción del currículum como experiencia** generó, ya desde la década de 1920, un cambio muy profundo en las concepciones pedagógicas sobre éste. En primer lugar, mostró que había otras fuentes y formas para organizar la tarea escolar; en segundo lugar, permitió reconocer la existencia de varias formas de influencia educadora que no siempre se formalizan en un plan o modelo global.

Se inicia, de este modo, un movimiento de expansión de lo que se intenta comprender a partir de la noción de "currículum". Si el currículum incluye todo lo que el alumno aprende en la escuela, se debe prestar atención al hecho de que los docentes enseñan más —y otras cosas— de lo que se proponen y que los niños aprenden cosas distintas de aquellas que se les intenta enseñar. De este modo, una definición que considere que el currículum abarca todo aquello que se aprende en la escuela implica analizar las experiencias de aprendizaje no intencionales o no planificadas por los docentes:

"Entendemos por currículo la presentación de las experiencias de conocimiento y aprendizaje en la escuela, aun cuando la relación entre esa realidad y las declaraciones curriculares sea evidentemente problemática".[11]

La realidad escolar siempre es mucho más compleja y conflictiva que lo que está definido por el modelo. Ante todo, por las diferencias que se producen entre las normas oficiales y la práctica educativa en la escuela y en el aula. La perspectiva sociológica analiza todos esos fenómenos difíciles de ver para los pedagogos.

La **perspectiva sociológica** de análisis del currículum se distingue de la **perspectiva pedagógica** porque se basa en un punto de vista esencialmente descriptivo y explicativo. Mientras que la pedagogía y el pedagogo ligados a la práctica miran la realidad en función de una cierta "urgencia" y de un determinado deber-ser, el sociólogo que estudia lo que sucede en la escuela está interesado en describir y explicar por qué funciona de ese modo mucho más que en intentar cambiar y mejorar el modo en que se enseña a los chicos.[12]

Sin proponérselo, la visión experiencial del currículum generó un movimiento importantísimo: La noción de currículum se aleja de una perspectiva normativa y pedagógica (*"lo que se debe enseñar", "lo que los alumnos deben aprender", "lo que hay que hacer para que el estudiante alcance los objetivos establecidos"*) hacia una perspectiva descriptiva y explicativa (*"lo que se aprende realmente en la escuela", "lo que pasa cuando se enseña"*). A través de numerosos estudios, trabajos e investigaciones, el currículum deja de verse como el determinante central de la vida escolar. En su lugar aparece la necesidad de utilizar nuevos conceptos que den cuenta de una realidad más compleja; de aquellas cosas que acontecen en la escuela y que, pese a no haber sido planificadas, ejercen una influencia sistemática y decisiva sobre la experiencia formativa. El estudio sociológico del currículum permitió generar una visión más compleja de las funciones sociales que desempeña la educación:

"El currículum es lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender. Lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender depende de lo que no tienen oportunidad de aprender. El poder distribuye las oportunidades y las no oportunidades. Por consiguiente, el currículum está íntimamente ligado a la administración educativa y a la enseñanza porque cada conjunto de actividades produce oportunidades y limitaciones a lo que se puede aprender".[13]

A partir de ese momento, la escuela ya no es percibida como un *"templo sagrado del saber"* o como *"una institución orientada al mejoramiento y a la humanización de las personas"*, sino como una institución

que reproduce las diferencias (entre ricos y pobres, entre blancos y negros, entre mujeres y varones) que caracterizan a la sociedad en su conjunto. Al mirar la realidad cotidiana de las escuelas, diversos estudios sociológicos y antropológicos —que comenzaron a cobrar notoriedad en la segunda mitad de la década de 1960 en Inglaterra y los Estados Unidos— comprobaron el supuesto de que lo que se aprende en la escuela excede, en muchos sentidos, lo declarado. A estos estudios empíricos (o "estudios de campo") que analizaban la vida cotidiana en la escuela se sumaron una multiplicidad de estudios que cuestionaban el papel disciplinador de la institución escolar y de los fines conservadores que cumple en nuestras sociedades. Entre esos trabajos se destacaron los de P. Bourdieu y J. C. Passeron (*La reproducción*, 1972) y S. Bowles y H. Gintis (*La escuela capitalista en América*, 1977).[14] De este modo, se fue conformando una perspectiva heterogénea de análisis que concibe el currículum como un modo de organización de la vida social en la escuela y una realidad institucional que moldea la experiencia de docentes y alumnos. Presentaremos, entre muchas otras, dos cuestiones relacionadas con el análisis sociológico del currículum.

a. El currículum oculto

Una primera cuestión se relaciona con lo que Philip Jackson —en su libro *La vida en las aulas* (1968)— denominó el "currículum oculto". **El currículum oculto es el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas.** Esto incluye diversos tipos de resultados: a) resultados no previstos y que los docentes consideran negativos, b) resultados buscados pero no explicitados, c) resultados ambiguos y genéricos. Estos resultados pueden implicar aprendizajes tan importantes para el alumno como: a) el reconocimiento de los modos de satisfacer las exigencias y los gustos de un docente, b) saber cuándo engañar o simular es una conducta tácitamente aceptada, c) el modo en que se simula poseer determinados conocimientos, d) las maneras de hacer transcurrir el tiempo, e) las formas de agradar a sus compañeros, etcétera.

Tanto o más que el currículum oficial (también llamado "currículum escrito" o "explícito", por oposición al "oculto" y "no escrito"), el currículum oculto es algo que debe ser aprendido por el alumno para poder sobrevivir con éxito en el mundo de la escuela. Su importancia tampoco es menor para el docente, ya que el funcionamiento de un currículum oculto más o menos reconocible permite prever cómo funcionará una clase o cuánto tiempo tardan los alumnos en realizar una tarea en forma "normal". Gracias a ese funcionamiento, todo maestro sabe que, buena parte del tiempo de clase, los chicos trabajan "a reglamento"; en este sentido, este currículum no es "oculto" sino "no dicho". El problema es lo que el docente hace a partir de este "descubrimiento".[15] Pero la experiencia del alumno y del docente también está marcada por aquello que ha sido excluido de la escuela. Por eso, otros autores distinguen entre el "currículum explícito", "el currículum oculto" y el "currículum ausente" (o "currículum nulo"). Esta última noción se refiere a todos los conocimientos, valores y experiencias que el alumno no encontrará en la escuela y que determinan su formación. En definitiva, no aprender o no conocer determinados aspectos de la realidad social (como las relaciones que rigen el mercado de trabajo o las pautas culturales de los grupos indígenas o de inmigración reciente), es "aprender" a no ser o a no poder hacer tal o cual cosa. Estas nociones ("currículum oculto", "currículum nulo", "currículum no escrito") son sumamente útiles para analizar aspectos no contemplados o no reconocidos por la noción del currículum como modelo de la práctica.

La diversidad y la importancia que adquiere el funcionamiento no oficial, informal y oculto de una escuela explica por qué los sociólogos, al analizar el currículum, no sólo no pueden restringirse a las declaraciones o los documentos oficiales, sino que precisan omitir la idea de "actividad intencional" o de "actividad organizada con un determinado propósito", que caracteriza la perspectiva pedagógica. Quien se sitúa más allá del punto de vista normativo propio de la pedagogía, en cambio, no puede dejar de ver que la realidad no coincide necesariamente con lo que se declara públicamente y que la regulación de lo que acontece en las escuelas es el producto de numerosas y muy diversas influencias. El problema, según Silva, es que:

> "Tendemos a ver el currículum como ligado a lo cognitivo, a ideas, a conceptos, a informaciones. Con eso, dejamos de verlo en sus aspectos de disciplinamiento del cuerpo, de moldeado de los impulsos físicos. En la visión educacional tradicional, el cuerpo es territorio exclusivo de la Educación Física. Se olvida que, así como existe una política del cuerpo (...), existe también una política educacional del cuerpo, de alcance mucho más amplio.
> Basta examinar las organizaciones de tiempo y espacio, los movimientos, los gestos regulados, los rituales y las ceremonias —elementos centrales de

cualquier currículum— para comprender la extensión en la cual el currículum se relaciona, en gran medida, con el proceso de control físico y corporal. El moldeado de los cuerpos, su disciplinamiento es no sólo uno de los componentes centrales del currículum sino, probablemente, uno de sus efectos más duraderos y permanentes. Aquellos efectos cognitivos que consideramos tan centrales y característicos del currículum pueden, con certeza, haberse borrado. Sus marcas corporales, con certeza, nos acompañarán hasta la muerte. Como decía Mauss, *´creo que soy capaz de reconocer una joven que fue educada en un convento´.*"[16]

b. El currículum como articulación de prácticas diversas

Como ya hemos señalado, seleccionar, organizar, transmitir y evaluar conocimientos es un proceso complejo. Lo que la perspectiva sociológica nos muestra es que podemos pensar al currículum como un proceso social en el que la escuela se llena de contenidos de aprendizaje. El currículum aparece así como algo que se construye a partir del cruce de diversas prácticas. Muchos tipos de acciones intervienen en su configuración y se producen dentro de un universo de significaciones particulares e históricas propias de cada institución. Esta concepción procesual nos lleva a ver que el currículum adquiere forma y significado a partir de las diversas operaciones con las que se vinculan los planes escritos: el reparto de tareas que existe en la escuela, la arquitectura, la planificación, los materiales y los textos que se utilizan, la tarea de los docentes, las concepciones dominantes en una escuela, etcétera.

En esta concepción sociológica y procesual, el currículum adquiere su máxima extensión. La construcción del currículum abarca al conjunto de procesos que intervienen en la definición del qué y del cómo se enseña y se aprende en las escuelas. En esta visión, todos los textos que contribuyen a dar forma al qué y al cómo son considerados parte del currículum. Esto incluye los cursos de capacitación, los manuales, los libros de lectura, los reglamentos. La noción de currículum se vincula con: a) el amplio proceso de conformación de la actividad escolar y b) todos los textos que intervienen en él.

De esta visión procesual surgieron otras nociones que muestran momentos del proceso de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento: el "currículum prescripto" (las diversas normas que

los docentes reciben), el "currículum moldeado" (lo que los docentes organizan a partir de las normas), el "currículum en acción" o "currículum real" (lo que se enseña) y el "currículum evaluado" (lo que se evalúa).[17]

A partir de esta perspectiva y de las nociones que se derivan de ella, la reflexión y la práctica pedagógica ganaron en comprensión, pero con la multiplicación de palabras que se asociaron para fijar el significado del término, el currículum pasó a designar casi todo lo que sucede en los sistemas educativos y en la escuela. Entre las principales ventajas del uso sociológico, esta concepción mostró que en las aulas y en las escuelas suceden cosas 1) que funcionan más allá de las intenciones, o 2) que no se dicen y 3) que las influencias formativas exceden a aquellas nombradas en planes, modelos o diseños. Pero, por otro lado, esta visión del currículum nada nos dice acerca de qué hacer en las escuelas.

Segunda concepción desde la perspectiva pedagógica: el currículum es un proyecto práctico de elaboración colectiva

A partir de la comprobación sociológica de que la escuela enseña siempre más —y muchas veces, otra cosa— de lo que explicita y conscientemente se proponen los docentes y los redactores de lineamientos curriculares, a mediados de la década de 1970, surge en Gran Bretaña y en los Estados Unidos una nueva conceptualización, un nuevo significado para el currículum: el currículum es la expresión de una intención pedagógica abierta a los condicionamientos de la práctica escolar.

En las últimas tres décadas, un creciente número de autores ha rechazado la división tajante entre currículum y práctica pedagógica. Joseph Schwab, Elliot Eisner, Lawrence Stenhouse[18] son algunos de los teóricos de un movimiento —llamado "enfoque práctico", "reconceptualista", "centrado en el profesor"— que sienta las bases para un cambio radical en las concepciones pedagógicas del currículum. Este cambio se asienta sobre la idea de que no es posible sostener propósitos educativos ni postular contenidos y procedimientos de enseñanza si no se consideran las condiciones que definen la práctica escolar de cada escuela. Estos autores, entre muchos otros, intentan definir una nueva forma de concebir la regulación de las prácticas de enseñanza y se proponen mostrar que el campo del currículum está siempre abierto al debate. Las escuelas y sus problemas no admiten soluciones científicas ni meramente técnicas, sino que deben tomarse en cuenta las diversas creencias, las concepciones y las formas de hacer

que tienen los padres, los docentes, los alumnos y los especialistas. Al mismo tiempo, los problemas curriculares son situacionales y no pueden ser resueltos por adhesión a una ideología o metodología particular.

Esta perspectiva del currículum destaca el carácter contextual de toda enseñanza y todo significado y la necesidad de no disociar el contenido del método, la definición de un cuerpo de saberes de las formas en que docentes y alumnos se relacionan con el conocimiento y las diversas actividades sociales. La definición de fines, contenidos y estrategias debe incluir los modos en que la enseñanza se realiza en forma concreta en la vida cotidiana:

> "Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo el contenido, sino también el método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo".[19]

De este modo, el currículum es conceptualizado como un intento deliberado y explícito, pero abierto y flexible, por medio del cual tratamos colectivamente de llevar a la práctica nuestras intenciones educativas. Es un proyecto global, integrado y flexible. Stenhouse, en su clásico libro, lo define del siguiente modo:

> "Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y los rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".[20]

El currículum adopta, así, la forma de una idea colectiva para transformar las prácticas de enseñanza existentes en una institución educativa. Esta idea, no obstante, no se plasma como un conjunto de intenciones o de objetivos a realizar, sino como un conjunto de principios y acuerdos que se intentará llevar a la práctica para después evaluarlos. Es una posibilidad, una declaración de intenciones y una guía para la acción que está sujeta a prueba y que debe ser objeto de una presentación pública.

> "El currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también un método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo".[21]

Pero ¿cuáles son los requisitos que, en esta perspectiva, debe cumplir el currículum en tanto modo de regulación de las prácticas de enseñanza?

> "Como mínimo, un currículum ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. Es necesario que ofrezca lo siguiente:
>
> A. En cuanto al proyecto:
>
> 1. Principios para la selección de contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
> 2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.
> 3. Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
> 4. Principios sobre la base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios 1, 2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.
>
> B. En cuanto al estudio empírico:
>
> 1. Principios para estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
> 2. Principios para estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
> 3. Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el currículum en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientales y situaciones de grupo entre los alumnos.
> 4. Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprensión de las causas de la variación.

C. En relación con la justificación:

Una formulación de la intención o la finalidad del currículum que sea suceptible de examen crítico".[22]

El currículum, como modo de llevar a la práctica nuestras intenciones pedagógicas, supone un estudio de lo que sucede en las escuelas y se concreta como un proyecto que prescribe de manera flexible principios de acción y recomendaciones sobre qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo. A diferencia de la concepción del modelo, ésta no se expresa como un catálogo cerrado de procedimientos para tomar decisiones o como un conjunto de objetivos de aprendizaje que determinan lo que el alumno debe saber y hacer. Se postula como un proceso de diálogo institucional en permanente reconstrucción.

Desde este nuevo punto de vista, la solución de los problemas que enfrentan los docentes no puede llegar de la aplicación de teorías científicas que refieran al cambio social o al desarrollo psicológico infantil, sino que debe basarse en un proceso de análisis, estudio, reflexión y debate colectivo. J. Schwab, por ejemplo, considera que las concepciones basadas en modelos fallan en sus intentos de dar forma a las prácticas de enseñanza debido a su confianza excesiva en la aplicación de teorías científicas en el terreno escolar:

> "El material de la teoría está compuesto por representaciones abstractas o idealizadas de las cosas reales. Pero un currículum en acción trata de cosas reales: actos, maestros y alumnos reales, cosas más ricas que sus representaciones teóricas y diferentes de ellas. El currículum se entendería muy mal si las tratara como meras réplicas de sus representaciones teóricas. Para que la teoría pueda utilizarse correctamente en la determinación de las prácticas del currículum, se la debe suplementar. La teoría requerirá de artes que la conduzcan a su aplicación: primeramente, artes que identifiquen las disparidades entre las cosas reales y su representación teórica; en segundo lugar, artes que modifiquen la teoría en el curso de su aplicación a la luz de las discrepancias y, en tercer término, artes que señalen la forma de tomar en cuenta los muchos aspectos de las cosas reales que la teoría no considera".[23]

La construcción de un currículum no se presenta como la aplicación de ideas de una determinada ciencia (psicología evolutiva, diseño, ingeniería, gestión empresarial, etc.), sino como un arte. El currículum es la expresión práctica de una filosofía y una metodología de trabajo que considera a los sujetos —docentes, padres, alumnos— como intérpretes activos de significados, capaces de comprender y modificar la red de relaciones sociales que los vinculan entre sí en el proceso de enseñar y aprender. En esta perspectiva, el currículum es una idea respecto del modo de educar que opera colectivamente bajo una modalidad "práctica", la cual se basa en cuatro principios:

a) lo que se hace en las escuelas debe ser modificado gradualmente y no desde una perspectiva externa que intenta "reemplazar" lo que existe;
b) los cambios deben hacerse desde una modalidad práctica y no por la aplicación de recetas supuestamente tomadas de alguna teoría científica;
c) el centro de la innovación no está puesto en el diseño de una propuesta "correcta", "científica", sino en el proceso social con el que se trata de modificar la realidad de la escuela;
d) el programa práctico de reforma —el currículum— se basa en un método: la deliberación. El currículum es un proceso de diálogo en y con la práctica, a partir de evidencias teóricas y empíricas diversas.

¿En qué consiste la deliberación? Recurrimos nuevamente a J. Schwab:

> "La deliberación es compleja y ardua. Trata tanto los fines como los medios y debe encararlos como si se determinaran mutuamente. Ha de intentar identificar, con respecto a ambos, qué hechos pueden ser importantes. Debe descubrir los hechos significativos en el caso concreto, tratar de hallar los desiderata del caso y crear soluciones alternativas. Tiene que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa en todas sus ramificaciones si tales consecuencias afectan a los desiderata. Tendrá, entonces, que sopesar las alternativas, sus costos y consecuencias y elegir, no la alternativa correcta, pues no existe tal cosa, sino la mejor.
> Mencionaré solamente una de las actividades involucradas en el método deliberativo: se requiere la formación de actitudes nuevas y nuevos medios de comunicación entre los miembros. Para ser efecti-

va, la deliberación exige considerar una gama de alternativas lo más amplia posible. Cada alternativa ha de observarse desde muchos puntos de vista distintos. En todos los puntos del currículum se rastrearán las consecuencias y sus ramificaciones. Una variedad representativa de todos los individuos que deben convivir con las consecuencias de la acción seleccionada tendrá que sondear la conveniencia de cada alternativa, 'ensayarla'. Y una variedad similar habrá de identificar los problemas y buscar las soluciones".[24]

El currículum aparece así como la formulación más integrada y coherente de un modo de orientar la práctica escolar y de reconstruir la experiencia de alumnos y docentes. Es un programa práctico orientado a mejorar la educación. Pero esta forma de concebir el currículum implica pensar en grandes cambios en la estructura y la organización del trabajo escolar. Por eso, que el currículum sea concebido como un proceso práctico colectivo depende, centralmente de: 1) que la mayor parte de las decisiones sea tomada en la escuela, 2) considerar que no existe un único modelo de referencia, sino múltiples perspectivas en diálogo.

Podemos sintetizar lo dicho afirmando que hay dos grandes concepciones pedagógicas acerca del currículum: el currículum como modelo y el currículum como proceso. En la primera concepción, se confía en la capacidad operativa del diseño para transformar lo que sucede en las escuelas: el currículum es un modelo de la práctica, una idea predeterminada que debe ser plasmada. La segunda concepción piensa el currículum como una hipótesis de trabajo, en la que el desarrollo no es un proceso de implementación o de aplicación, sino un proceso de investigación y acción que promueve el intercambio de perspectivas.

A partir de lo expuesto en el capítulo precedente, podemos decir que las propuestas de Bobbit, Tyler, Taba o Stenhouse respecto del currículum son respuestas a qué se puede considerar como contenido y a los modos de seleccionarlo, organizarlo y transmitirlo.

¿Qué significa (cómo "funciona") el currículum en la Argentina?

La palabra **currículum** comenzó a ser utilizada a comienzos de este siglo en el sistema educativo norteamericano, asociada con las diversas formas de regular las actividades escolares en un sistema educativo con muy poca intervención del nivel federal y de los estados en la definición del qué

y del cómo de la enseñanza escolar. Los movimientos de opinión y los especialistas recrearon —bajo la denominación de "currículum"— formas de influir sobre aquellos que decidían sobre esas cuestiones: las juntas escolares locales, los supervisores y los directores de escuela. Se creó así una literatura sumamente extensa y compleja relativa a estas cuestiones, en la que teóricos conservadores, renovadores, entidades empresarias, científicos, asociaciones de padres, profesores universitarios y administradores escolares, rivalizaban y discutían acerca de los contenidos y los métodos más convenientes para solucionar los problemas que se presentaban en la escuela y en la sociedad norteamericana. A lo largo del siglo, la discusión giró en torno de los diversos modelos, las técnicas y las teorías que debían utilizarse para organizar la vida de las escuelas y la tarea de los maestros. Se creó una inmensa industria editorial, mientras que un sinnúmero de universidades y millares de especialistas participaron y participan cada año en congresos, asociaciones y seminarios que canalizan este proceso de discusión y de definición de políticas curriculares para las escuelas.

A partir de la década de 1960, con la traducción de los influyentes y hoy clásicos trabajos de Ralph Tyler ("Principios básicos del currículo") e Hilda Taba ("Elaboración del Currículo") y con el protagonismo de algunos organismos y acuerdos internacionales (Organización de los Estados Americanos, "Alianza para el Progreso") la reflexión anglosajona sobre el currículum se difunde en toda América latina. Transplantada de otros sistemas educacionales, la palabra "currículum" y las reflexiones organizadas a su alrededor —la "teoría del currículum"— vino a mezclarse con otras formas de hablar, de discutir, de regular las prácticas de enseñanza en las escuelas. En la Argentina, hasta mediados de la década de 1960 se hablaba de pedagogía, de didáctica, de planes y programas de enseñanza. A estas formas de conceptualizar se yuxtapuso el lenguaje anglosajón, a través de conceptos equívocos o de difícil traducción e interpretación en nuestras tradiciones educacionales (currículum, teoría del currículum, desarrollo curricular, diseño instruccional). Junto con estos términos, se introdujo en nuestro país la teoría y la preocupación por la planificación; la idea de que un planeamiento riguroso y detallado permite orientar mejor y hacer más eficiente la tarea de los docentes.

¿Pero la introducción de la palabra **currículum** es sólo un cambio de vocabulario por el cual el texto oficial que ordena los temas, las asignaturas, los fines de la enseñanza deja de llamarse "plan de estudios" para transformarse en **currículum**? Si sólo se tratara de este asunto, la discusión acerca de lo que el currículum *es* o *significa* no tendría ninguna razón de ser. En el fondo, definir qué es o qué debe ser el currículum es un debate acerca de los modos de influir o controlar lo que sucede en las escuelas y

lo que hacen los docentes y los estudiantes.[25] Según algunos autores, el cambio de denominación en nuestro país, el paso del "plan" o del "programa" al "currículum" está asociado con la idea de un plan educativo más integral, que abarca la escuela en su totalidad y que abre a los docentes mayores niveles de autonomía para realizar su tarea. Según D. Feldman[26], a principios de la década de 1970 comenzaron a ingresar en las escuelas a través del currículum, no sólo nuevas selecciones y formas de organizar el conocimiento sino, también, teorías pedagógicas (por ejemplo, la teoría constructivista de J. Piaget). Parece ser que los expertos y los que conducían el sistema educativo confiaron, cada vez más, en la posibilidad de transformar la escuela a través del currículum escrito.

Hemos revisado distintas tradiciones, perspectivas y formas de concebir el currículum. Pero, para no perdernos en el mar de las definiciones, sostuvimos que el significado social del currículum no depende centralmente de las concepciones teóricas del currículum. Las distintas concepciones son el producto de diversas formas de concretar intenciones político-pedagógicas en la vida de las escuelas. En los países con sistemas educativos muy descentralizados —con una tradición de intervención indirecta de las instancias nacionales y estaduales en la regulación de la enseñanza (Estados Unidos, Inglaterra)—, estos planes son diseñados o definidos por las escuelas o en el nivel municipal. Pero en la Argentina, como en casi todos los países de tradición educativa estatal fuerte y centralista (Francia, Chile, Japón), esta intención modeladora convertida en normativa legal es formulada por las instancias de conducción y coordinación nacional y provincial del sistema educativo y no por las escuelas. Los contenidos a enseñar y su estructuración, los objetivos de aprendizaje y los métodos de instrucción ya han sido desarrollados; las decisiones que la escuela y el docente pueden tomar son escasos. Podríamos decir, además, que en la Argentina existe una tradición en la que todo cambio educativo se inicia con el reemplazo del currículum escrito y, muchas veces, la transformación se restringe a esa única dimensión.

En la Argentina, al igual que en otros países con sistemas educativos estatales centralizados a nivel nacional, la noción de "currículum" se identifica con el documento que normativiza los fines, contenidos a enseñar y actividades de enseñanza. Estos currícula escritos proporcionan a directores, maestros y alumnos mayor o menor autonomía. En la década del cincuenta en los países centrales y en los sesenta en nuestro país, aparece la noción del "cambio curricular planificado"[27]. Surge una nueva certeza acerca de que todos los aspectos del currículum eran susceptibles de ser planificados. Según esta visión, el cambio curricular, tanto en los contenidos como en las metodologías, era susceptible de acontecer a través de una

ingeniería adecuada. Numerosos modelos teóricos y de planificación fueron desarrollados en las décadas subsiguientes. En nuestro país, las normativas curriculares se constituyeron en el instrumento más relevante para controlar y dar dirección a los contenidos y prácticas de enseñanza. Esta estrecha vinculación entre política y normativa curricular alimentó la percepción acerca de que "cuando cambia el gobierno, cambia el currículum".

Ahora podemos volver sobre la sencilla delimitación que planteamos al comienzo de este capítulo: **El currículum es un modo de regular las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, el currículum será aquel o aquellos instrumentos oficiales que se consideren legítimos y principales a través del cual (o de los cuales), en cada país o región, el Estado ordena las prácticas de enseñanza y determina cuál es el saber oficializado.** Y en la Argentina, aún hoy, estos instrumentos siguen siendo los lineamientos curriculares. Son aquellos documentos oficiales que adoptan la forma de un libro o de un folleto que llega a las escuelas y que los maestros y profesores deben aplicar. Tanto los planes de estudio como los currículos siempre tendieron a adoptar la forma de un cuerpo organizado de conocimientos o de un plan integral para la enseñanza. Estos pueden ser más o menos abiertos, con mayor o menor nivel de flexibilidad y apertura para la acción del maestro. El currículum siempre fue, en nuestro país, un terreno donde el Estado y las instancias de conducción del sistema ejercieron una intervención vigilante.

Sin embargo, en la década de 1990, como en otros países de América Latina, se puso en marcha en la Argentina un ambicioso programa de reforma del currículum. En el próximo capítulo presentaremos las características centrales de esa reforma y analizaremos si estos procesos implican un cambio en las tradiciones centralizadoras y protagónicas del Estado en la definición del qué y del cómo de la enseñanza escolar.

El uso del término "currículum" en este libro

De aquí en adelante, en este libro utilizaremos la palabra "currículum" para referirnos a los textos oficiales que definen el qué y el cómo de la enseñanza. De este modo, el significado de esta noción se acerca bastante a la acepción tradicional de "plan de estudios" o de "norma escrita".[28] Pero, aunque utilicemos esta significación restringida, esto no significa que desconozcamos el funcionamiento de una serie de mecanismos, influencias, mensajes o poderes que han sido considerados en otras definiciones de "currículum". La realidad escolar no se agota ni se resume en el plan. Simplemente, queremos reservar el significado de esta palabra para referirnos al discurso oficial, al instrumento/libro que usa el docente para organi-

zar la tarea de enseñar. Por practicidad —y para evitar el riesgo del galimatías— no usamos la palabra "currículum" para referirnos a niveles de diseño/planificación institucionales y de aula. En este libro, el currículum se identifica con las decisiones ligadas al nivel macropolítico. A su vez, este uso restringido de la noción de currículum nos lleva a no utilizar la expresión "desarrollo del currículum".[29]

Observaciones al concluir el capítulo

1. El currículum oficializa el contenido a enseñar y articula las definiciones de la política educativa con los procesos escolares de enseñanza. Sirve como un marco normativo para la definición del saber autorizado y el control del trabajo de los maestros. A través de este documento (o conjunto de documentos) se establece lo que se supone que deben hacer y transmitir los maestros en sus aulas.

2. ¿Cuál es el saber considerado valioso en una sociedad? En las sociedades actuales, un buen lugar para buscar respuestas a esta pregunta aparentemente simple son los currículos y los planes de estudio, que condensan los contenidos a enseñar. En ellos podemos encontrar muchos de los conocimientos socialmente aceptados como legítimos, útiles, bellos, buenos o verdaderos. A veces, el currículum lo hace directamente, detallando los conceptos, los procedimientos o las actitudes que se presentarán a los alumnos; en otras ocasiones, el documento lo dice de modo indirecto, estableciendo las competencias o las capacidades que el alumno debe desarrollar o los objetivos que debe alcanzar. De uno u otro modo, el currículum escrito establece los contenidos que deben ser enseñados y evaluados, su organización y la secuencia que debe seguir la enseñanza.

3. El currículum es el primer nivel de planificación del qué y del cómo se enseña en las escuelas. Hemos visto que puede ser concebido como una estructura organizada de conocimientos, como un plan de instrucción, como un sistema ordenado para la toma de decisiones para la enseñanza, como una explicitación de conductas esperadas, como un proceso de reflexión y resolución de problemas prácticos; se trata de diversas formas de concebir y realizar la selección, organización y transmisión del contenido.

4. Las decisiones respecto de la selección, la organización, la distribución y la transmisión del contenido son, fundamentalmente, sociales, éticas y políticas. Lo que los especialistas pueden aportar en ese proceso son saberes técnicos y razones y argumentos para entender los límites, las posibilidades y las consecuencias de las múltiples decisiones. Se ha entendido muchas veces que la determinación del contenido es un asunto exclusivo de especialistas. Sin embargo, el proceso de selección, organización, distribución y transmisión del contenido que se plasma en el currículum no es un proceso de imposición sino un proceso de negociaciones y redefiniciones permanentes.[30]

Notas

1. Sobre la relación entre los docentes y la normativa oficial, ver Palamidessi, M.: *Del currículum a la planificación: Los maestros y la construcción del contenido enseñado.* Informe final de Investigación. Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires, 1991.

2. Johnson, citado por Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid, Morata,1987, pág. 11.

3. Tyler, R.: *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires, Troquel, 1973, pág. 7.

4. Taba, H.: *Elaboración del currículo.* Buenos Aires, Troquel, 1974, pág. 24-25.

5. Ídem, pág. 12.

6. Neagley y Evans, citados por Stenhouse, *op. cit.* pág. 11.

7. Saylor, J. y Alexander, W.: *El planeamiento del currículum para la escuela moderna.* Buenos Aires, Troquel, 1966, pág. 5.

8. John Dewey (1859-1952) fue un filósofo pragmatista norteamericano, influido por el pensamiento de G. F. Hegel, Charles Darwin y William James. Según Dewey, la experiencia provoca la aparición del pensamiento (ideas, teorías), el cual actúa luego como un instrumento reorganizador de aquella. La validez o la verdad del pensamiento depende de su éxito como instrumento; no hay verdades absolutas sino herramientas útiles para la acción y para la vida. Dewey creó, en la Universidad de Chicago, un "laboratorio-escuela" en el que el currículum se organizaba en función de problemas, actividades colectivas, talleres; sustituyendo la disciplina tradicional por el interés y la exploración individual. Dewey pretendía identificar la vida escolar con la vida social y hacer de la escuela una microsociedad. De acuerdo con sus ideas, la educación debe ser concebida como el principal agente de una sociedad basada en el saber, una forma de vida en la que las ciencias, las artes y la participación democrática y comunitaria estarían estrechamente relacionadas. Entre sus obras relacionadas con la educación se encuentran: *El niño y el programa escolar, Democracia y educación* y *Experiencia y educación.*

Quien esté interesado en conocer las ideas de Dewey, puede leer el completo artículo de Robert Westbrook —titulado "John Dewey. 1859 / 1952"—, publicado en la revista *Perspectivas,* Nro. 85-86 UNESCO, París, 1993, págs.189-205.

9. Dewey, J.: *Experiencia y educación.* Buenos Aires, Losada, 1967, pág. 91.

10. Eggleston, J.: *Sociología del currículo escolar.* Buenos Aires, Troquel, 1980, pág. 25.

11. Ídem, pág. 36.

12. En la actualidad dicha afirmación debe matizarse: la pedagogía ha incoporado perspectivas de trabajo y puntos de vista descriptivos y explicativos y no sólo el aspecto normativo.

13. "Cherryholmes, Um projeto social para o currículo: Perspectivas Pós—Estruturais" en Silva, T. T. da: *Teoria Educacional Crítica em tempos Pós-Modernos.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1993, pág. 162.

14. La sociología de la educación incluye a estos autores en la llamada corriente reproductivista. Sus estudios, de la década del setenta, muestran cómo la escuela reproduce las diferencias de clase.

15. Al respecto, Tomaz Tadeu da Silva se pregunta, con cierto humor: "¿Qué hacer con el currículum oculto cuando encontramos uno (...) Supongamos ahora que, gracias a nuestras herramientas analíticas, estamos en condiciones de detectar ciertos aspectos del currículum oculto. Se plantea entonces la pregunta: ¿qué hacer en relación con eso?". Este autor plantea dos respuestas. La primera es la siguiente: "Lo que debemos hacer al encontrar un aspecto del currículum oculto es aquello que está implícito en su propia definición. Esto es, el concepto es potente —tanto analítica como prácticamente— en la medida en que nos vuelve conscientes de procesos que antes éramos incapaces de percibir. Descubrirlo constituye parte de la operación de desactivarlo, en la medida en que esta conscientización se extiende a aquellos que supuestamente sufren sus efectos: los estudiantes". En segundo lugar, sostiene: "Esto tal vez nos lleve a la cuestión más importante respecto a qué hacer con el currículum oculto: hacerlo trabajar a nuestro favor. Si existe algo tan poderoso en el hecho de enseñar de una forma no declarada, entonces tenemos un instrumento valioso que, en nuestras manos, puede ser aprovechado. Es posible alegar que sería éticamente condenable educar de esta forma subrepticia, ya que constituiría una especie de manipulación. Sin embargo, no es necesario que los objetivos a ser alcanzados sean secretos en términos de aprendizaje, sino apenas que sea-

mos capaces de sustituir aquellos que son indeseables por otros deseables" (*Escuela, conocimiento y currículum*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995, págs.168-170).

Tomaz Tadeu da Silva es profesor de la Univesidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil). Se ha dedicado en los últimos quince años a analizar las consecuencias de las investigaciones críticas, feministas, poscolonialistas, posmodernas y posestructuralistas en el campo del currículum. Entre sus libros más destacados se encuentran: *Escuela, conocimiento y currículum* (publicado en español por Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995); *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos; O sujeito da educaçao. Estudos foucaultianos; Alienígenas na sala de aula. Uma Intorduçao aos estudos culturais em educaçao e Identidades terminais.*

16. Silva, T. T. da: "Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados". En Silva, T. T. da: *Alienígenas na sala de aula. Uma introduçao aos estudos culturais em educaçao.* Petrópolis, Vozes, 1995.

17. Puede verse el libro de Gimeno Sacristán, J.: *El currículum: Una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata, 1988. Este texto desarrolla una visión procesual del currículum.

18. Lawrence Stenhouse (1926-1982) fue un pedagogo inglés, formador de docentes y profesor de la Universidad de East Anglia, donde fundó el *Centre for Applied Research in Education.* Stenhouse pasó gran parte de su vida argumentando contra la difusión de la racionalidad técnica en educación. Inspirado en la obra del filósofo R. S. Peters, consideraba que los objetivos de la educación no deben referirse a productos extrínsecos de un proceso sino a los valores y los principios que lo hacen ser educativo. Partiendo de la crítica al modelo tecnológico de desarrollo curricular, Stenhouse sienta las bases de un abordaje "práctico" para pensar que el principal recurso con que cuenta el sistema educativo es la expertez y el juicio razonado y práctico de sus profesores. Para Stenhouse, la educación supone procesos de transmisión, pero no puede ser reducida a ellos sin que se resientan los objetivos más valiosos del proceso formativo. La transmisión, en su concepción, se debe subordinar al objetivo fundamental: inducir a los estudiantes hacia el camino del conocimiento, de las artes estéticas y prácticas.

19. Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid, Morata, 1987, pág. 30.

20. Ídem, pág. 29.

21. Ídem, pág. 29.

22. Ídem, pág. 30.

23. Schwab, J.: *Un enfoque práctico para la planificación del currículo.* Buenos Aires, El Ateneo, 1974, pág. 203.

24. Ídem, pág. 208.

25. Se puede encontrar mayor desarrollo de este tema en Feldman, D. y Palamidessi, M. : "Viejos y nuevos planes. El currículum como texto normativo" en: *Propuesta Educativa*-FLACSO, Nro. 11, Buenos Aires, 1994.

26. Feldman, D.: *Currículum, maestros y especialistas.* Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1994.

27. Eggleston, *op. cit.*, pág. 145.

28. Feldman, D. y Palamidessi, M., *op.cit.*, argumentan sobre la conveniencia de utilizar —dentro de la tradición pedagógica argentina— una acepción restringida y operacional de la palabra "currículum".

29. Relacionado con el contenido de la nota anterior, queremos señalar la discontinuidad que siempre existe entre las definiciones oficiales y la interpretación que realizan los docentes. Desde esta perspectiva, el currículum no se "desarrolla" o "especifica" en el aula, sino que las escuelas y los docentes organizan el contenido y las estrategias de enseñanza interpretando (recontextualizando, transponiendo) las definiciones oficiales. La noción de "desarrollo del currículum" parece ser más pertinente a los sistemas educativos descentralizados, en los que la distancia entre planificador y ejecutor resulta ser mucho menor.

30. John Eggleston ha denominado *perspectiva recibida* a la tradición que considera que el contenido escolar no es negociable, interpretable y que las formas que adopta su organización más clásica (las disciplinas o asignaturas) no pueden ser discutidas o cuestionadas. La alternativa a esta posición es la *perspectiva reflexiva*, por la cual el contenido que da forma al currículum debe ser revisable, criticable y sujeto a reformulaciones en el proceso de enseñanza.

Capítulo 3

El currículum en la Argentina

La regulación del currículum y la tarea docente en la tradición centralista

La forma en que se define el qué y el cómo enseñar está muy relacionada con los modos de organización y gobierno del sistema educativo. La regulación del currículum depende de la forma en que se distribuye el poder y la toma de decisiones en el sistema educativo.

Hacia fines del siglo XIX se consolida la organización del sistema educativo argentino siguiendo un modelo centralizador. En este modelo, la función educativa se ordena en relación con un centro jerárquico que toma la mayor parte de las decisiones. Este centro diseña las políticas educativas, establece las normas, determina los contenidos y los métodos de enseñanza, selecciona los docentes, etc. El resto de las instancias debe respetar estas decisiones y controlar que se cumplan fielmente. En este esquema de gobierno y organización, los maestros tienen el rol de meros ejecutores de políticas diseñadas por los distintos niveles de gobierno que prescriben lo que el docente tiene que enseñar y el modo en que debe hacerlo. Los organismos que planifican el currículum y los que lo ejecutan ocupan lugares bien diferenciados. Desde la organización del sistema educativo nacional, la fijación y el control del currículum fue —claramente— una atribución del Estado nacional y de las provincias. Hasta la década de 1960, el Consejo Nacional de Educación fue el organismo que establecía las normas en materia de contenidos y métodos de enseñanza para el nivel primario. El Consejo Nacional de Educación o el Ministerio de Educación diseñaban un currículum único para todas las escuelas que dependían de la Nación.

En la tradición centralizadora, la supervisión sobre la tarea de los maestros y los profesores es estricta, continua y sistemática. Los docentes son constantemente vigilados por la dirección de la escuela y por el supervisor correspondiente; se controla el contenido y los métodos de ense-

ñanza hasta en sus mínimos detalles. Las planificaciones son revisadas día por día, las clases son observadas y los cuadernos y las carpetas son analizados, ya que dejan constancia diaria y cotidiana de la tarea realizada. A partir de 1920, los cuadernos de clase de la escuela primaria serán uno de los dispositivos de vigilancia más utilizados para controlar lo enseñado.[1] En un número de la revista *La Obra* dedicado al tema, en 1925, se señala:

> "El cuaderno único sirve para controlar: a) Si la clase ha sido enseñada y ejercitada suficientemente; b) el proceso metodológico seguido en la enseñanza ; c) si la obra educativa —fundamental para la escuela— ha sido realizada en cada caso."[2]

> Y a continuación se explicaba:

> "¿Qué deberá revisar el director?: a) las 'concordancias' entre el cuaderno de tópicos del día anterior y las 'constancias' del cuaderno único en el mismo día; b) si las síntesis y los ejercicios del cuaderno único son los que previamente han sido aprobados por la dirección; única forma ésta para que el director cumpla su función directiva de la enseñanza; c) si la ejercitación y el procedimiento seguidos corresponden a los métodos y sistemas de labor convenida para cada caso; d) revisará luego, en conjunto, el cuaderno único de cada niño para conocer: su aseo, conservación, la prolijidad creciente...."[3]

En este modelo de organización escolar, los márgenes de acción de los maestros y los profesores son pocos y la carga burocrática que soporta el docente es muy alta. Las planificaciones exigidas se multiplican. Y si bien los libros de tópicos o temas o las carpetas didácticas sirven a los docentes para organizar su tarea, son elementos centrales para la vigilancia sobre el trabajo realizado.

Muchos autores han comparado esta forma de organización del sistema educativo y de la tarea escolar con el proceso de trabajo de las grandes fábricas —genialmente parodiado por Charles Chaplin en su filme *Tiempos modernos*. Este sistema se basa en la división del trabajo en dos grandes polos: la planificación de todos los detalles del proceso está en manos de un centro de decisión ocupado por ingenieros industriales, mientras que los obreros sólo deben ejecutar mecánicamente la tarea encomendada.

La regulación del currículum y la tarea docente en un modelo descentralizado

Este segundo modelo de organización y gestión del sistema educativo y el currículum es bien diferente del anterior pues parte de supuestos antagónicos. En primer lugar, los ministerios u oficinas públicas encargadas de gobernar el sistema escolar definen reglas mínimas de funcionamiento. No reglamentan ni fijan todo lo que se debe hacer, sino que dejan mucho margen de acción a las escuelas, a los particulares y a las comunidades. Los contenidos y los métodos de enseñanza no se establecen a partir de un currículum único, un modelo igual para todos. No parte de la idea de que todos los alumnos son iguales ni que deben aprender exactamente lo mismo. Considera que la escuela debe respetar la diferencia; para un modelo descentralizador, la diversidad —más que un problema— es un valor.[4] Un ejemplo de este tipo de organización del sistema educativo podría verse claramente en Gran Bretaña: hasta hace diez años, en ese país las decisiones acerca de qué enseñar y cómo enseñar eran de competencia exclusiva de las escuelas y los profesores.

En consecuencia, en este modelo, el currículum no se regula sobre la base de un molde único y centralizado que establece de manera exhaustiva y detallada lo que todos los docentes tienen que enseñar. El qué y el cómo enseñar se organiza y se gestiona, fundamentalmente, sobre la base de la iniciativa local e institucional, fomentando la diversidad. En una versión "pura" de descentralización, son las instituciones escolares, en función de sus prioridades y necesidades, las encargadas de organizar y gestionar el currículum a partir de definiciones oficiales mínimas. De acuerdo con este esquema, no habría un currículum único para todos o un currículum modelo en función del cual se organizan los demás. En una versión descentralizadora "moderada", cada Estado (provincial, municipal) propondrá un diseño del currículum que deje considerables márgenes a las escuelas para tomar decisiones respecto de los contenidos a ser enseñados.

En la línea de organización, el maestro y el profesor ya no son meros ejecutores de una tarea que ha sido diseñada por otros hasta en sus más mínimos detalles. El docente, formando parte de un equipo de trabajo, tiene una importante cuota de decisión sobre los contenidos a ser enseñados. A partir de contenidos básicos y generales define lo que conviene enseñar en su escuela y el modo de hacerlo (secuencia de los contenidos, ritmo y estrategias de enseñanza). La distancia entre el que planifica y el que ejecuta se acorta. El control de la tarea ya no se realiza a partir de una vigilancia continua y sistemática sobre el docente sino sobre los resultados

del aprendizaje. El cuaderno deja de ocupar un lugar de privilegio como dispositivo de control en la escuela primaria (ver capítulo 8).

Pero para que esto funcione es preciso que los docentes y los directivos de la institución trabajen conjunta y coordinadamente para dar forma a la propuesta o el diseño curricular de la escuela. Este modelo descentralizado-descentralizador, que apunta al desarrollo de la autonomía de las partes componentes, traduce en el sistema escolar los nuevos modos de trabajo industrial inventados a comienzos de la década de 1970. Se trata del modelo de producción industrial de origen japonés —llamado sistema Ohno o Toyota— que intenta reducir la distancia entre quienes planifican y quienes ejecutan. De acuerdo con los principios del "toyotismo", la producción se basa en el trabajo en equipo. El funcionamiento del equipo es autónomo en la medida que realice eficientemente la tarea que le fue encomendada.[5] Lo que se controla no es, centralmente, la ejecución de la tarea sino la calidad del producto obtenido. Si se mira bien, esto es lo que los defensores del modelo descentralizador aspiran a realizar en las escuelas.

Estas dos maneras de organizar el sistema educativo y de regulación del currículum casi nunca se presentan en la realidad en estado "puro". La complejidad de los sistemas educativos es tal que se combinan variados rasgos, aunque con predominio de unos u otros. Este es el caso de la Argentina. El primer modelo puede identificarse claramente en nuestro país entre fines del siglo XIX y la década del ochenta del siglo XX. El segundo modelo se estaría conformando —muy lentamente— en la actualidad, aunque las posibilidades de que esta transformación tenga éxito y ayude a mejorar la educación son materia de discusión. La tendencia a la centralización y la burocratización del sistema —impronta histórica del sistema educativo argentino— y la escasez de recursos lleva a preguntarse acerca de las probabilidades de éxito de esta transformación, de por sí necesaria.

Pero el caso argentino es sólo uno entre muchos otros. La historia curricular anglosajona (Estados Unidos, Gran Bretaña), por ejemplo, no desarrolló el primer modelo aquí descripto. Por el contrario, la descentralización es parte de la tradición de estos países. Lo que en esos países varía a lo largo del tiempo son la formas de la regulación y el gobierno dentro de un sistema descentralizado. Por eso podemos afirmar que la Argentina —en comparación con esos países— sigue teniendo una forma de regular el currículum esencialmente centralista o centralizadora.[6]

Breve historia del currículum en la Argentina

Ya desde principios del siglo XIX, el currículum se convirtió en la Argentina en una cuestión de Estado. Antes, eran las familias y la Iglesia católica quienes decidían sobre estos temas, bajo el control de la administración colonial española. Será el Estado (la nación y las provincias) el que, a partir de entonces, tomará decisiones significativas respecto de la definición de los métodos y de los contenidos a ser enseñados. Aunque la familia sigue incidiendo en los contenidos que se le enseñan a sus hijos y la Iglesia continúa siendo un actor con gran poder en materia educativa, la obligatoriedad y la laicidad[7] consagradas por la Ley 1420 (Ley de Educación Común, 1884)[8], les quita el privilegio de ser quienes deciden qué y cómo se debe enseñar.

Pero, ¿en qué nivel del Estado se definiría el currículum? ¿Sería el Estado Nacional el encargado de diseñarlo? ¿O deberían ser los Estados provinciales quienes elaborarían los entonces llamados "planes" y "programas"? En la Argentina, las discusiones sobre el contenido a enseñar estuvieron estrechamente relacionadas con las históricas disputas entre partidarios de un modelo de organización político federal o unitario y un poder centralizado o descentralizado.

En lo que respecta a la enseñanza primaria, la Constitución Nacional de 1853[9], determina en su artículo 5 que las provincias son responsables por este nivel. Dice al respecto:

> "Cada Provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria. Bajo estas condiciones el Gobierno Federal garante a cada Provincia el goce y ejercicio de sus instituciones."

Este artículo aún continúa vigente, ya que en la reforma constitucional de 1994 no fue alterado. Así, desde un punto de vista normativo, la enseñanza primaria se organizó en función de un modelo político federal. Pero además de estas disposiciones constitucionales, la enseñanza primaria estuvo, hasta la sanción de la Ley Federal de Educación, regida por una ley específica, la Ley de Educación Común 1420, sancionada en 1884. En ella se establece que la enseñanza primaria debe ser gratuita, gradual y obligatoria para los niños entre los 6 y los 14 años. También establecía los contenidos mínimos que debían enseñarse:

"Art. 6° - El mínimum de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura, Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia general; Idioma nacional; Moral y Urbanidad; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas; y en las campañas, nociones de Agricultura y Ganadería.

Art. 7° - En las escuelas públicas enseñarán todas las materias que comprende el mínimum de instrucción obligatoria, desarrollándolas convenientemente según las necesidades del país y la capacidad de los edificios escolares.

Art. 8° - La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, antes o después de las horas de clase."

Por su parte, el artículo 12 establece los contenidos mínimos para las escuelas ambulantes y la educación de adultos:

"El mínimum de enseñanza para las escuelas ambulantes y de adultos, comprenderá estas ramas: Lectura, Escritura, Aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema decimal), Moral y Urbanidad, nociones de Geografía nacional y de Historia nacional, explicación de la Constitución Nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela."

Los contenidos mínimos que se plasmaron en esta ley constituían la puerta de entrada al saber común definido según los moldes de fines del siglo pasado. Tanto los contenidos a enseñar como los métodos de enseñanza propuestos eran tomados de modelos europeos o norteamericanos. Se proponía formar al ciudadano, al sujeto urbano respetuoso de la ley, educado a partir de valores morales no religiosos (ya que se intentaba fomentar la llegada de inmigración europea no necesariamente católica).

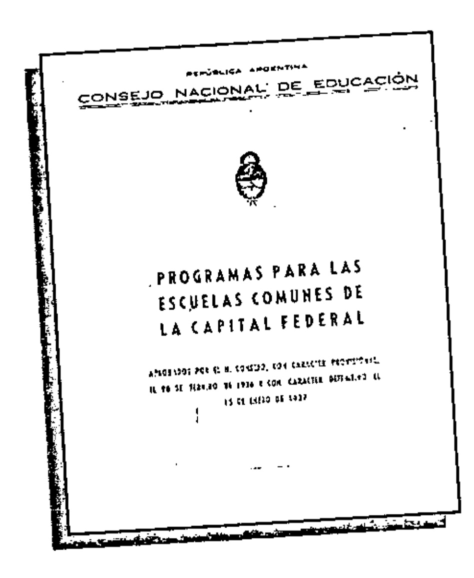
Las provincias establecieron sus planes y programas para la educación primaria a partir de estos mínimos que establecía la ley nacional. La Ley brindaba un marco general de organización y un principio de unidad en materia de contenidos para la escuela primaria argentina.[10] Es justo decir, no obstante, que esta ley nacional tuvo como antecedentes varias leyes provinciales (Buenos Aires, Entre Ríos) que algunos años antes ya habían consagrado la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad de la escuela primaria argentina.

Pero además de este principio de unidad que garantizaba la Ley 1420, los organismos tradicionales (el Ministerio de Cultura y Educación y/o el Consejo Nacional de Educación) impusieron su poder y autoridad en las decisiones respecto del qué y del cómo enseñar. No obstante las disposiciones constitucionales que consagraban el federalismo político, el gobierno efectivo del sistema era centralizador. Federalismo en lo político-legal pero centralismo en los hechos: ése fue el modo en que se desarrolló el sistema educativo argentino. Este funcionamiento se debió a numerosas causas de las cuales mencionaremos sólo dos. La primera es que en el momento en que se organiza y expande nuestro sistema nacional de educación, más de la mitad del territorio argentino no estaba provincializado, sino organizado en territorios nacionales. En estos territorios nacionales, las escuelas primarias que se creaban dependían del Consejo Nacional de Educación.

La segunda causa es que las provincias contaban con pocos recursos económicos propios y con muchos gastos para afrontar las diferentes tareas de gobierno. Es por ello que solicitaron auxilio al gobierno nacional para garantizar la provisión de educación primaria para toda la población. En 1905 se sanciona en el Congreso de la Nación la ley 4874, también llamada Ley Láinez[11], que permite al Estado Nacional crear escuelas primarias nacionales en las provincias que lo demanden. La Nación podía —a partir de esta Ley— edificar y tener escuelas primarias a su cargo en los territorios provinciales. El Estado Nacional, lejos de eludir esta responsabilidad, la asumió. Y así, durante muchas décadas convivieron —a veces con distancia de pocas cuadras— escuelas que dependían del gobierno de las provincias con escuelas primarias que dependían del gobierno de la Na-

ción, escuelas que tenían planes y programas dictados por la jurisdicción provincial y escuelas que tenían planes y programas de jurisdicción nacional. Sin embargo, ambos planes se parecían bastante.

En el sistema educativo argentino, durante cien años, las normas oficiales que pautaban los fines, los objetivos, los temas, los contenidos, las asignaturas, los procedimientos de enseñanza fueron los Planes de Estudio y los Programas de Enseñanza. Este tipo de documentos es característico de los sistemas educativos centralizados, con importante injerencia del Estado en la definición de las normas de enseñanza. Como hemos señalado, estas normas eran promulgadas por el Consejo Nacional de Educación, por los Consejos Provinciales de Educación y/o por los Ministerios de Educación. Hasta la década de 1960, el Consejo Nacional de Educación establecía planes generales que debían ser adaptados por los Consejos Provinciales. Al mismo tiempo, elaboraba los planes y los programas para la Capital y los Territorios Nacionales.


REPÚBLICA ARGENTINA

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

PROGRAMAS PARA LAS ESCUELAS COMUNES DE LA CAPITAL FEDERAL

En la Argentina, hasta fines de la mencionada década no se hablaba de currículum sino de planes de estudio y de programas. Por lo general, como ya lo señaláramos, se trataba de documentos bastante detallados, que dejaban pocos elementos librados a la decisión del maestro y de la escuela. Veamos, por ejemplo, lo que establecía el Plan de Educación Primaria en 1961:

"Con la publicación conjunta de los elementos que se elevan, los docentes tendrán en sus manos, para cumplir su elevada misión: los fines de la educación primaria; las bases sobre las que descansan estos fines; el plan de estudios; la distribución horaria; el programa sintético en forma de cuadros que les permitirá abarcar el panorama total de primero a sexto grados, facilitándoles su justa ubicación en la tarea que les corresponde cumplir; el programa analítico de todos los grados; y, complementariamente, las sugestiones para el desarrollo del programa de Trabajo Manual y Labores; tablas y nomenclaturas que permitían unificar el simbolismo matemático y el del sistema métrico decimal; es decir, un todo armónico que deberá completarse con las guías didácticas y las instrucciones técnicas (...) La Comisión de Programas procuró vincular íntimamente fines, bases, plan de estudios y distribución horaria en procura de un todo orgánico sobre el cual meditará el maestro antes de desarrollar y aplicar los programas."[12]

Los Planes de Estudio, tanto para el nivel primario como para el nivel medio, establecían un guión bastante cerrado, donde el maestro sólo podía efectuar algunas adaptaciones menores. Por eso, al tiempo que miraba su reloj de bolsillo, un inspector de escuelas argentino podía decir, con pocas probabilidades de error: "*Los alumnos de primer grado superior de todo el país están en su clase de lectura*". En esta concepción del currículum, el maestro aparece como el funcionario que aplica las minuciosas y exhaustivas directivas oficiales.

PLAN DE ESTUDIOS

DISTRIBUCIÓN HORARIA

Para la confección del horario de cada grado se consultará la siguiente distribución semanal de horas y asignaturas:

A partir de las décadas de 1960 y 1970, comienzan a producirse una serie de reformas que apuntan a consolidar un nuevo modelo organizativo para el sistema educativo. En 1979, durante el gobierno militar, se transfieren las escuelas primarias nacionales a las provincias. Al comenzar la década de 1990 se transfieren las escuelas medias y las instituciones de educación superior.[13] Este proceso de provincialización del sistema educativo queda definitivamente establecido con la sanción de la Ley Federal de Educación, 24.195, en 1993. Esta ley, en su capítulo III, artículo 59 sostiene:

> "Art. 59 —Las autoridades competentes de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, tienen entre otras las siguientes atribuciones:
> a) Planificar, organizar y administrar el sistema educativo de su jurisdicción.
> b) Aprobar el currículo de los diversos ciclos, niveles y regímenes especiales en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Cultura y Educación.
> c) Organizar y conducir los establecimientos educativos de gestión estatal y autorizar y supervisar los establecimientos de gestión privada en su jurisdicción..."

Hoy las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad de gobernar las escuelas y de elaborar los currículos. La normativa actual, basada en la Ley Federal de Educación, avanza en la tendencia federalista de organización del sistema educativo y se propone plasmar una forma de organización que brinde mayor nivel de decisión a las escuelas respecto del qué y el cómo enseñar.

¿Qué son los Contenidos Básicos Comunes?

Pese a que las provincias y la Ciudad de Buenos Aires tienen la atribución de fijar su currículum, en la Ley Federal se resolvió establecer un marco curricular nacional. ¿Pero cuáles son los problemas que un marco curricular nacional intenta resolver?[14] Se han planteado numerosas cuestiones al respecto:

- En primer lugar, hay contenidos de la enseñanza que se consideran necesarios para toda la población del país. Aprender a sumar y restar, multiplicar y dividir, a leer y escribir en castellano, a conocer nuestras fronteras, a comprender los fundamentos del sistema democrático y los derechos y los deberes de sus habitantes son algunos —entre muchos otros— de los contenidos que toda la población debe incorporar, independientemente del lugar o la comunidad en la que viva.
- Por otra parte, si un niño de la provincia de Buenos Aires tiene que ir a vivir a la provincia de Córdoba, ¿va a tener que estudiar otros contenidos, completamente distintos? ¿Cómo van a saber a qué grado incorporarlo si cada región tiene total libertad en la selección de los contenidos a enseñar? ¿En función de qué y cómo se equivalen unos a otros? ¿Cómo se logra una organización que haga posible la articulación?
- Hay que destacar los inconvenientes para que los estudiantes contaran con buenos libros de texto. Éstos serían particulares de cada provincia, con la consiguiente dificultad que se les presentaría a aquellas que —por la escasez de su población o por la falta de recursos— no resultaran un mercado editorial atractivo.

- Por último, se ha señalado el riesgo que generaría una excesiva diversidad, vista la necesidad de promover ciertas bases nacionales comunes frente a la heterogeneidad y la diversidad sociocultural existente en el país.

Cómo respuesta a estos problemas, la Ley Federal de Educación establece en su artículo 53 inciso b, la conveniencia de contar con un marco curricular común, con validez en todo el territorio nacional. Dice que el Ministerio de Cultura y Educación debería:

> "Establecer, en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación[15], los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza —que faciliten la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares."

Los Contenidos Básicos Comunes son "comunes" para todas las personas que asistan a los establecimientos educativos de un determinado nivel. Los Contenidos Básicos Comunes son "básicos" en la medida en que se presentan como el núcleo de elementos culturales que integrarán la tarea educativa en todo el país. Son la matriz a partir de la cual cada provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deciden su propio currículum y, luego, cada escuela organiza su propio proyecto institucional. En síntesis, el proceso de transformación actual del currículum postula tres niveles de concreción, tres instancias de decisión y planificación del qué y el cómo enseñar: el nivel nacional, el nivel jurisdiccional y el nivel institucional.

- *El primer nivel corresponde al Estado nacional*, donde se establecieron los Contenidos Básicos Comunes (redactados con la participación de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires y aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación).
- *El segundo nivel corresponde a las provincias.* Partiendo de los CBC, cada jurisdicción organiza su propio diseño del currículum.
- *El tercer nivel es institucional.* Se afirma la necesidad de que cada institución formule un proyecto curricular e institucional propio, que debe garantizar y enriquecer lo establecido en los niveles nacional y jurisdiccional.

A partir de estos elementos advertimos que se propone una solución intermedia, de compromiso entre el modelo descentralizador y la tradición centralista argentina respecto del currículum. Pese a la federalización y la descentralización del sistema, el Estado nacional conserva poder de regular el currículum. Por su parte, veremos más adelante qué cambios son necesarios para que —de acuerdo con el segundo modelo— la escuela pueda constituirse en un nivel real de toma de decisiones curriculares.

¿Cómo se estructuran los Contenidos Básicos Comunes?

Los Contenidos Básicos Comunes vigentes hoy en nuestro país presentan las siguientes características:

- **Se agrupan según el nivel de la enseñanza al que se destinan.** Hay "Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial", "Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica", "Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal". También se han establecido "Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente".
- **Están organizados por ciclos y no por grados o años de escolaridad.** Por ejemplo, para la Educación General Básica, se agruparon los Contenidos Básicos Comunes en tres ciclos de tres años cada uno.
- **En cada nivel y ciclo, los contenidos se agrupan en campos disciplinares.** Por ejemplo, los campos disciplinares que se incluyen tanto para la Educación General Básica como para la Educación Polimodal, son:

1. Lengua
2. Matemática
3. Ciencias Naturales
4. Ciencias Sociales
5. Educación Artística
6. Educación Física
7. Tecnología
8. Formación Ética y Ciudadana.

- **En cada uno de estos campos disciplinares los contenidos se agrupan en bloques**, teniendo en cuenta la lógica de las disciplinas.

- **La organización de los Contenidos Básicos Comunes no define, necesariamente, la organización del documento curricular jurisdiccional.** Cada jurisdicción se encarga de ordenar, secuenciar, agregar aquellos contenidos que considere importantes para su enseñanza. Puede suceder que ciertas provincias prefieran elaborar el currículum de un nivel por áreas temáticas y que otras prefieran recurrir a las clásicas disciplinas escolares. La forma de estructuración de los contenidos es decisión de cada provincia.
- **En los Contenidos Básicos Comunes se distinguen tres tipos de contenidos: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales.** En los CBC para el Nivel Inicial se aclara:

> "Los contenidos conceptuales abarcan hechos, conceptos, ideas, interacciones, secuencias, principios, etc. Los contenidos procedimentales incluyen estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, y se aprenden conjuntamente con los contenidos conceptuales. Los contenidos actitudinales comprenden valores, actitudes, normas. Estos contenidos se aprenden íntegramente con conceptos y procedimientos."[16]

- **La selección de contenidos se realiza intentando promover en los alumnos la formación de competencias**, entendiendo por tales las capacidades agregadas y complejas que implican no sólo el saber:

> "Estos contenidos están orientados a que los alumnos construyan activamente las capacidades intelectuales para operar con símbolos, ideas, imágenes, representaciones, conceptos y otras abstracciones que constituyen el campo del SABER y del SABER RAZONAR.
> También se ha tenido en cuenta el SABER HACER, es decir, aquellas capacidades que apoyándose en conocimientos intelectuales y valorativos se despliegan en habilidades comunicativas, tecnológicas y organizacionales.
> Y como base de todo ello, los contenidos que promueven el desarrollo de valores y actitudes. Lo que podemos denominar el SABER SER.
> De esta manera, SABER, SABER RAZONAR, SABER HACER y SABER SER organizan la propuesta de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el desarrollo de las capacidades personales y sociales que la escuela debe promover para permitir a nuestros jóvenes participar como miembros plenos de una sociedad."[17]

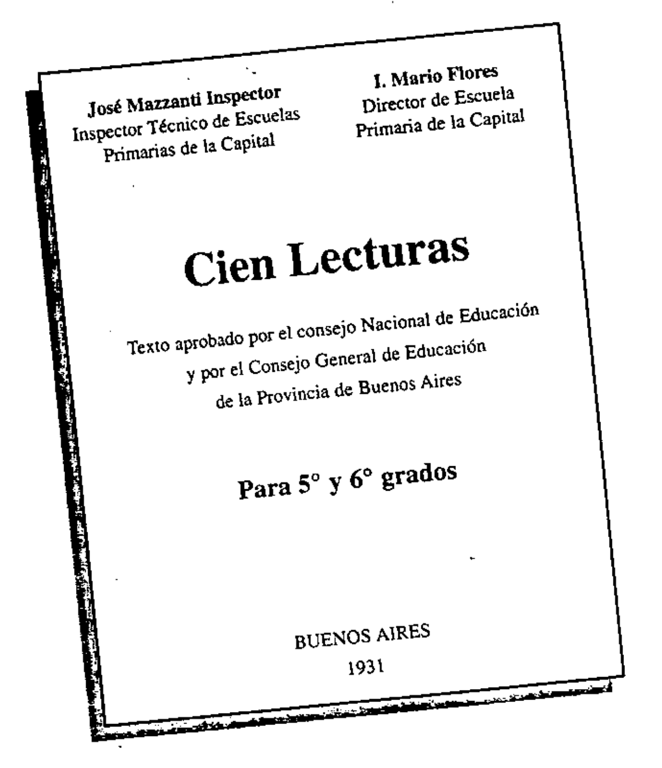
- Los criterios para organizar los Contenidos Básicos Comunes aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación son, según se afirma:

a. La significatividad y el reconocimiento social de la importancia de los saberes seleccionados;
b. la posibilidad de que estos contenidos sirvan como "disparadores" para un tratamiento en profundidad de gran diversidad de temas;
c. la potencialidad de los contenidos para facilitar una enseñanza integradora;
d. el énfasis en la construcción del saber más que en el afán por incluir cantidades de información;
e. la posibilidad de efectuar relaciones entre contenidos del mismo ciclo y de otros ciclos.

Los libros de texto, el Estado y el mercado

Una cuestión que merece ser mencionada es la que plantean los libros de texto en los últimos años. Mientras las provincias y la ciudad de Buenos Aires decidían sus propias estrategias y reelaboraban sus contenidos, las editoriales armaron —de acuerdo con los rápidos tiempos del mercado— nuevas propuestas de manuales y libros escolares en función de los Contenidos Básicos Comunes. Resultado: los libros escolares se hicieron antes que los currículos provinciales.

Pese a esta momentánea inversión de roles entre el Estado y la acción de los agentes privados, esta situación parece haber generado una variedad muy significativa en la propuesta editorial. Aparecieron manuales, libros o textos escolares y libros de ejercicios muy disímiles entre sí, que permiten a las escuelas y a los maestros optar entre distintas ofertas. Hoy pueden hallarse en el mercado editorial propuestas tradicionales y propuestas actualizadas y renovadoras[18]. No sería errado decir que así como estuvieron centralizadas todas las decisiones del gobierno educativo, hasta hace poco tiempo, 1983, también estaba centralizada la oferta de estos libros. En este caso no era porque hubiera una editorial única, sino porque los libros de texto debían ser aprobados por el Ministerio de Educación para poder ser utilizados en las escuelas. Así lo notificaban en sus primeras páginas:


José Mazzanti Inspector
Inspector Técnico de Escuelas
Primarias de la Capital

I. Mario Flores
Director de Escuela
Primaria de la Capital

Cien Lecturas

Texto aprobado por el consejo Nacional de Educación
y por el Consejo General de Educación
de la Provincia de Buenos Aires

Para 5° y 6° grados

BUENOS AIRES
1931

El control estatal era más ideológico que científico. Los momentos culminantes de este mecanismo de vigilancia coincidieron con los de los gobiernos autoritarios y de facto. Las posibilidades de elección del público se restringían considerablemente, quedando la autorización de los libros sometida —la mayor parte de las veces— al arbitrio del poder político o militar.

La institución escolar como nivel de diseño y planificación[19]

Como hemos destacado, la Ley Federal de Educación señala la intención de pasar de un sistema educativo centralista-centralizador hacia un modelo en el que la toma de decisiones y la regulación del currículum no estén tan concentrados en la cúpula. Esto es, se postula la necesidad y la conveniencia de pasar de la heteronomía a la autonomía institucional (hétero=externo, diferente; auto=interno, propio; nomos=ley).

La definición del qué y del cómo enseñar ha sido federalizada, aunque manteniendo una importante cuota de decisión y regulación en el nivel nacional. Pero federalizar no es un sinónimo exacto de descentralizar. Que las provincias controlen y orienten las escuelas que están ubicadas en su territorio no significa, necesariamente, que se vaya a permitir y alentar la toma de mayores cuotas de decisión por parte de las escuelas y de los docentes. Este nuevo modo de dar forma al qué y al cómo enseñar (la regulación del currículum) se organiza a partir de los tres niveles de toma de decisiones curriculares que ya hemos mencionado: nacional, provincial e institucional.[20] Hablaremos ahora de este último nivel.

En el nivel institucional, cada escuela efectúa una interpretación y una adecuación del diseño curricular provincial en función de las necesidades, las capacidades y las potencialidades de su comunidad, de su región, de sus alumnos, de su equipo docente. Las decisiones institucionales en materia de enseñanza se concretan en el plan o planeamiento institucional (que en nuestro país han tendido a adoptar el nombre de "Proyecto Educativo Institucional"). Que se reconozca y aliente a la escuela como un lugar donde se deben tomar decisiones respecto del qué y del cómo enseñar, ¿marca un cambio en la tradición centralizadora de la educación argentina, en la que "todo viene decidido de arriba"? Si bien esta es una cuestión política y sumamente compleja cuya discusión excede los propósitos de este libro, vale la pena decir que el intento de pasar de un modelo de organización a otro no depende sólo de la voluntad. A pesar de las medidas que intentan favorecer esta descentralización curricular, la distancia entre las intenciones de descentralización y la realidad "a descentralizar" no es poca. Un cambio de esta magnitud y complejidad debe ser acompañado con una serie de transformaciones (buenas condiciones de trabajo, recursos materiales y económicos, tiempo para que los docentes se reúnan para planificar y estudiar, instalaciones adecuadas) sin las cuales la idea de que la escuela tome decisiones y asuma responsabilidades no deja de ser una mera declaración de buenas intenciones.

En las circunstancias actuales, el modelo verticalista y centralizador —que ordenó nuestro sistema educativo durante más de un siglo— resulta ser poco eficiente, poco útil y poco democrático: no contempla las realidades específicas de las distintas escuelas; es sumamente burocrático y rígido frente a cualquier intento de cambio, desalienta la iniciativa y el trabajo en equipo. Dentro de este esquema, muchos maestros terminan realizando sus planificaciones (anuales, mensuales, semanales y diarias) en la mayor soledad y de manera que su propuesta sigue casi fielmente las múltiples indicaciones que le han sido señaladas.

En los países centrales, las políticas de cambio curricular de los últimos veinte años han destacado el rol central que juega la escuela en la mejora del qué y el cómo enseñar:

> "Las políticas de reforma de muchos países desarrollados, por varias razones, han renunciado a las grandes estrategias puntuales focalizadas en los centros escolares. Existe una razón muy clara que explica esta orientación. Los grandes proyectos de reforma del currículum durante los años sesenta y setenta fueron muy costosos y no llegaron a calar en las prácticas de aula. La evaluación de esos proyectos de innovación curricular ha demostrado que las reformas educativas alteran poco las coordenadas básicas del sistema educativo si no atienden a los centros [las escuelas, N.d.A.], en tanto son los lugares en los que se fraguan los estilos de comportamiento pedagógico de los profesores y donde es posible o no convertir en realidad determinadas estrategias innovadoras. Para cambiar los modelos educativos hay que incidir en el funcionamiento interno de las instituciones, en el reparto de poder dentro de ellas, alterar la estructura del puesto de trabajo de los docentes y distribuir el control de la educación."[21]

De acuerdo con este nuevo modelo de regulación del currículum:

- Las decisiones respecto de qué enseñar ya no quedan totalmente en manos del gobierno nacional o provincial sino que habría mayores grados de libertad y de decisión para la institución escolar.
- Se prioriza el trabajo en equipo en cada una de las escuelas.
- El objetivo es que cada una de las instituciones educativas adquiera —entre otros aspectos— mayores niveles de responsabilidad en la determinación de los contenidos a enseñar y su secuenciación en la determinación de los métodos a emplear.

¿Qué deberían decidir los equipos docentes en las escuelas?

Las tareas que debe realizar la escuela varían según se pretenda lograr a) un modo de regulación en el que cada institución decidiría la mayor parte el qué y el cómo enseñar[22] b) o bien se piense en versiones más moderadas de descentralización y autonomía, en las cuales el currículum oficial sea interpretado o adecuado de acuerdo con las necesidades de cada escuela. La situación de nuestro sistema educativo y las normas que se han generado (C.B.C. y currículos provinciales) parecen indicar que se marcha en esta última dirección, en la cual las escuelas adaptan y adecuan las definiciones oficiales a un plan institucional que determina ciertas prioridades y énfasis. No se trataría de una "autonomía" escolar en materia curricular, sino de que cada institución asuma mayores niveles de decisión respecto del qué y el cómo enseñar.

El modelo descentralizador enfatiza la necesidad de basar el proceso de renovación de la enseñanza en la tarea de cada escuela. Esta autonomía relativa debe entenderse como una posibilidad de decidir que puede ser ejercida por toda la comunidad, aunque deben distinguirse funciones y competencias entre docentes, alumnos y padres. Por eso, la realización de un proyecto institucional no puede quedar reducida a un problema de carácter técnico-pedagógico, sino que debe entenderse como una oportunidad para impulsar la participación de la comunidad en las escuelas. Sólo en la medida en que exista un mínimo de implicación y coordinación entre los involucrados respecto de lo que sucede en la escuela, la autonomía para elaborar el proyecto será eficaz.[23]

La escuela, en estos nuevos planteamientos, se concibe como una fuente de experiencias educativas y no sólo cómo la "administradora" de un currículum fijado por las instancias superiores del sistema. Como hemos destacado en el capítulo 2, el currículum es la cultura real que reciben los alumnos y no sólo los contenidos fijados en los documentos. La escuela es una institución "total" porque en ella las personas están implicadas con todas las facetas de su personalidad. Las escuelas definen formas de comportarse, usos del lenguaje, hábitos de limpieza, usos de las instalaciones y del espacio, normas de comportamiento y relación social, relaciones entre los sexos, modos de comunicación, etc. Por lo tanto, el proyecto institucional no puede ser solamente una reorganización de los contenidos propuestos por el currículum de cada provincia, sino que debe tomar en cuenta que cada escuela es formadora particular de cultura, de valores de

convivencia social y política. En el proyecto institucional se debería explicitar el "programa" de educación social, cultural y moral que cada escuela —padres, docentes, alumnos— se propone desarrollar.

En la práctica, el nivel institucional de diseño no tiene una historia muy difundida en la Argentina. Por lo general, existe una distribución del trabajo poco cuestionada, en la que la tarea docente es entendida como un trabajo en el que gran parte de las decisiones se toman "arriba" y se adaptan y ejecutan en forma aislada, individual. Las estrategias de enseñanza particulares, los recursos a utilizar, la secuencia de contenidos de cada área, año o disciplina es atribución de cada docente. Sobre estos aspectos tiene que tomar decisiones, de acuerdo con sus aptitudes, preferencias y entendimiento y las necesidades y las posibilidades de sus alumnos. Pero la formación de los alumnos no puede ser el resultado de la sumatoria de las decisiones individuales de sus docentes, sino que debe realizarse dentro de un marco común de criterios, procedimientos y objetivos. Organizar este conjunto de decisiones es lo que debe realizar el plan o el proyecto educativo de cada escuela.

El trabajo en equipo —cuyos acuerdos se definen en el proyecto institucional— debe servir para buscar la congruencia de los estilos y las estrategias pedagógicas de la escuela. Los objetivos más importantes de la educación no se relacionan necesariamente con áreas o disciplinas específicas sino con el desarrollo de formas de relación, valores, hábitos de trabajo que requieren una línea de trabajo coherente en el nivel institucional. Promover el hábito de la lectura no es un objetivo que dependa solamente de la acción de los docentes de Lengua; lo mismo podría decirse de la cooperación, del juicio crítico o de la valorización de las diferencias culturales. La existencia de notables discordancias en la acción de los docentes es uno de los aspectos que un planeamiento institucional debe enfrentar. Una educación integrada no puede basarse —como ha sucedido hasta la actualidad— en el trabajo aislado de los docentes de la escuela (el famoso dicho "cada maestrito con su librito"). Se requiere de un esfuerzo de coordinación entre los maestros y los profesores encargados de los distintos grados/años o áreas para definir las conexiones y las integraciones entre todos los contenidos. Esto debe traducirse en la planificación de actividades conjuntas, en el diseño de núcleos o temas integradores, en proyectos de investigación que articulen diversas materias o disciplinas, etcétera.

Un obstáculo que muchos equipos docentes enfrentan es la disponibilidad y la organización del tiempo para reunirse, debatir, intercambiar ideas e informaciones, capacitarse, estudiar. Dar a la escuela atribuciones en estos asuntos supone la necesidad de brindar apoyo al desarrollo profesional de los docentes. Si ya no es más un funcionario que aplica fielmente directivas exhaustivas y precisas, el maestro y el profesor deben tener tiem-

po, espacio y recursos para planificar adecuadamente su tarea, orientar a sus alumnos, atender a los padres y coordinar el trabajo con sus colegas.

La construcción de un proyecto institucional no es un mero trámite burocrático. No se trata de escribir o presentar a los supervisores o a las autoridades ministeriales un papel lleno de buenas intenciones para después continuar haciendo lo mismo que siempre se hace. Se trata de un proceso complejo y gradual. La conformación de un estilo de trabajo coherente y satisfactorio en cada escuela exige la transformación del gobierno de la institución. La transición de una cultura de "mando-obediencia" —propia de los sistemas burocráticos y centralizados— hacia formas de trabajo más responsables y adultas supone que cada escuela:

1. estimule la participación organizada y permanente de toda la comunidad educativa;
2. promueva el funcionamiento de equipos de trabajo docente para el perfeccionamiento, el intercambio y la planificación conjunta y coherente de las actividades de enseñanza;
3. desarrolle una política permanente de provisión, adquisición y producción propia de libros y otros materiales didácticos;
4. tenga una dirección que ejerza un liderazgo claro, democrático, eficiente y con capacidad pedagógica para poder coordinar y orientar el trabajo de sus docentes;
5. disponga de recursos materiales y financieros para manejar con cierta agilidad y libertad las decisiones y las actividades propias de la escuela.
6. estimule el contacto entre docentes, padres, profesionales y otras instituciones sociales y culturales y
7. genere mecanismos permanentes de evaluación de la tarea.

Tomando en cuenta estos criterios, entre las cuestiones más importantes que los equipos docentes deberían acordar y aplicar de manera coherente, podemos señalar[24]:

1. los criterios pedagógicos fundamentales;
2. las actividades generales y comunes de la institución;
3. las pautas de conducta y las normas de convivencia;
4. la coordinación general (secuencia, interrelación, integración) de los contenidos a enseñar y las posibilidades de elección curricular que la escuela brinda a sus alumnos;
5. las formas de agrupar a sus alumnos (por grado, por ciclo, por área: fijas o variables);

agrupamientos "homogéneos" o "heterogéneos", etcétera);

6. los criterios generales de evaluación de los alumnos y la graduación de la exigencia;
7. el uso de los materiales, de los espacios y del tiempo;
8. la distribución de responsabilidades en la escuela;
9. las actividades de capacitación y perfeccionamiento;
10. las formas de participación de la comunidad y la relación con otras escuelas e instituciones.

Notas

1. El lector interesado en profundizar acerca de la historia del cuaderno escolar puede consultar el trabajo de Silvina Gvirtz: *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase.* Buenos Aires, Aique, 1997.

2. *La Obra*. Tomo V, N° 2, 1925, pág. 62

3. Ídem, pág. 62.

4. Decía un brillante técnico de la CEPAL, en 1989, respecto del tema: "Pero en la noción de igualdad yo no creo porque, siguiendo los nuevos trabajos de la genética, se ve que la naturaleza no selecciona aptos, como decía Darwin, sino seres completamente diferentes. El tema central es conocer esas diferencias. Admitir la capacidad de ser diferentes. Pensar que la sociedad puede tener consenso admitiendo esas diferencias. Diferencias en el sentir, en el pensar, en las aptitudes, en las inclinaciones hacia la acción o hacia la pasividad. Hay que partir de la idea de la enorme variedad de seres humanos. ("Igualdad: ¿una noción utópica?" Entrevista al profesor Germán Rama. En: *Propuesta Educativa*-FLACSO. Año 0, Nro. 0, Buenos Aires, 1989, pág. 83)

5. En el libro del economista francés Benjamin Coriat (*Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa.* Buenos Aires, Siglo XXI, 1995, pag.13) se citan las palabras de un empresario japonés respecto de las nuevas formas de trabajo industrial. Dice: "...Ustedes, empresarios europeos, van a perder y nosotros, empresarios japoneses, vamos a ganar. Ustedes van a perder porque la derrota está en su mente: están íntimamente convencidos de que las organizaciones rentables, competitivas, son aquellas en las cuales están por un lado —y en lo alto— los que piensan, y por el otro —abajo— los que ejecutan. Están convencidos de ello, incluso quienes con sus palabras dicen lo contrario..."

6. La política educacional en la Argentina, como ocurre en muchos países, tiene una tradición sumamente intervencionista en materia pedagógica. Los ministerios suelen presentar propuestas pedagógicas y selecciones de contenidos a enseñar sumamente detalladas. Este intervencionismo es el resul-

tado de: a) una historia lamentablemente rica en mecanismos de control ideológico, b) la difundida creencia en la eficacia de las resoluciones burocráticas y en el poder transformador de los documentos y c) la intención de modificar la realidad de las escuelas desde el escritorio de los técnicos.

7. La laicidad es el principio consagrado por la Ley 1420, que establece la prescindencia y neutralidad del Estado en materia de enseñanza de confesiones religiosas. La educación es laica, no supone una definición por parte del Estado en esa materia. Este punto constituyó el centro de la discusión de la ley. Sobre este debate, consultar: *Debate parlamentario. Ley 1420. 1883-1884*, publicado por el Centro Editor de América Latina, con prólogo de Gregorio Weimberg. (Buenos Aires, 1984.)

8. Ya en 1810, la ciudad de Buenos Aires tiene una ley de obligatoriedad escolar, promulgada por el Virrey Cisneros.

9. Y sus reformas de los años 1860, 1866, 1898 y 1957.

10. Mientras que el subsistema de educación primaria contó con una ley marco (la 1420), la educación media nunca tuvo una ley orgánica pese a que la Constitución de 1853, en su artículo 67, inciso 16 establece la necesidad de dictar una ley. En la práctica, también convivieron, hasta hace diez años, escuelas medias de dependencia nacional y escuelas medias provinciales. Sobre este tema puede verse el magnífico trabajo del profesor Héctor Félix Bravo, *Bases Constitucionales de la Educación Argentina. Un proyecto de Reforma* (Buenos Aires, Paidós, 1972).

11. Se llama de este modo en honor a su mentor, el senador Manuel Láinez.

12. Consejo Nacional de Educación: *Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria.* Buenos Aires, 1961, pág. 9.

13. Este proceso de transferencia de escuelas ha sido cuestionado por diversos sectores gremiales, políticos y académicos. Una visión crítica, bien documentada, puede encontrarse en el libro de Norma Paviglianiti, *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90.* Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.

14. Ya hemos avanzado algunas de estas cuestiones en el capítulo 1, en el subtítulo "Los contenidos básicos y comunes para todos".

15. El Consejo Federal de Cultura y Educación es el organismo de coordinación del sistema educativo argentino. Está constituido por los ministros de Educación de cada provincia y de la Ciudad de Buenos Aires y por el Ministro de Educación de la Nación. Su función es establecer las normas más generales de organización del sistema.

16. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: *Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial.* 1995, pág. 28.

17. Ministro Jorge Rodríguez: *Discurso de apertura de la XXII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación del 29 de noviembre de 1994.*

18. Reconocer como saludable la diversificación de los textos escolares no implica desconocer que el Estado debe facilitar el acceso a materiales de buena calidad a quienes no cuentan con los recursos para hacerlo. También podría pensarse en la necesidad de que el Estado, a través de diversos mecanismos, intervenga para que el mercado de los textos escolares sea aún más competitivo, diverso y ofrezca buenos libros a menor precio.

19. Consecuentes con la decisión de llamar "currículum" a la definición oficial escrita respecto del qué y el cómo enseñar, hablamos de un nivel de planificación y diseño institucional que no es, de acuerdo con nuestro planteo, "currículum". Otros autores sostienen que éste es uno de los niveles de "desarrollo del currículum". En la parte final del capítulo 2 hemos señalado las dificultades que implica esta noción en un sistema educativo centralizado e intervencionista.

20. Hay otro nivel de diseño, que realiza el docente en su aula, con un determinado grupo de alumnos y que se concreta en diversos planes o planificaciones. Analizaremos este nivel en el capítulo 6.

21. Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata, 1993, pág. 279.

22. Siguiendo el razonamiento planteado en la nota 19, en ese caso podríamos hablar de un "currículum institucional".

23. La idea de dar a las escuelas alguna autonomía en la regulación del currículum es una forma de hacerlas más responsables de la calidad de educación que imparten. Proponiendo a las escuelas la gestión de los cambios

y renunciando a un control centralizado y exhaustivo, se logra un objetivo de democratización, pero —como lo han advertido numerosos autores y estudiosos del tema— también puede servir para ocultar la incapacidad gubernamental para intentar mejorar el conjunto del sistema, delegando la iniciativa en cada una de las escuelas.

24. Quien esté interesado en profundizar estos temas, puede consultar el libro de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (*op.cit.*), en particular, el capítulo IX. La enumeración que efectuamos en este punto sigue algunas de las ideas que plantean estos autores.

Segunda parte

Capítulo 4

Comunicación y aprendizaje. La complejidad de la experiencia escolar

I. Comunicación

"¿Por qué los franceses...?"

"H.: Papá, ¿por qué los franceses mueven los brazos para todas partes?

P.: ¿A qué te refieres, hija?

H.: Quiero decir, cuando hablan. ¿Por qué mueven así los brazos y todo eso?

P.: Bueno... ¿Y por qué sonríes tú? ¿O por qué das a veces patadas contra el suelo?

H.: Pero no es lo mismo, papá. Yo no muevo los brazos para todos lados como hace un francés. Tengo la impresión de que no pueden dejar de hacerlo. ¿No te parece? (...)

P.: ¿Y qué piensas tú? Quiero decir, ¿qué se te ocurre cuando un francés mueve los brazos?

H.: Se me ocurre que parece tonto. Pero me imagino que a otro francés no le parece eso. Es imposible que todos parezcan tontos los unos a los otros. Porque si lo parecieran, dejarían de hacerlo. ¿No lo crees? (...)

P.: Bueno, supongamos que estás hablando con un francés y él mueve los brazos para todos lados, y luego, en medio de la conversación, cuando tú has dicho algo, deja de pronto de mover los brazos y se limita a hablar. ¿Qué pensarías entonces? ¿Qué en ese momento dejó de ser tonto?

H.: No... me asustaría. Pensaría que he dicho algo hiriente y que tal vez esté realmente enojado. (...)

P.: La cuestión es, después de todo, qué está diciendo un francés a otro francés cuando mueve los brazos. Y tenemos parte de una respuesta... lo que dice es que no está seriamente enojado...

H.: Pero no, eso no es razonable. Es imposible que se tome todo ese trabajo para poderle decir después al otro que está enojado, limitándose para ello a dejar los brazos quietos (...)

P.: A ti no te parece razonable que los franceses se tomen tanto trabajo para decirse unos a otros que están enojados o heridos. Pero, después de todo, ¿de qué trata la mayoría de las conversaciones, me refiero a las nuestras, las de los norteamericanos?

H.: ¡Papá, sobre todo tipo de cosas! (...) El béisbol y los helados y los jardines y los juegos. Y la gente habla de otra gente y de sí misma y de los regalos que recibieron para Navidad.

P.: Sí, sí... Quiero decir (...) está bien: quedamos en que hablan del béisbol y de los jardines. ¿Pero intercambian información? Y si lo hacen, ¿qué información? (...)

H.: Papá, tú dijiste que toda conversación corriente consiste en decir a otros que uno no está enojado con ellos...

P.: ¿Dije eso? Pues no, no toda conversación, pero sí gran parte de ella. (...) De todas maneras, la mayor parte de las conversaciones gira solamente sobre si las personas están enojadas u otra cosa. Se ocupan de decirse unos a otros que se tienen afecto, lo que a veces es una mentira. Después de todo, ¿qué sucede cuando no se les ocurre nada que decir? Se sienten incómodos.

H.: ¿Y eso no es información? Quiero decir, información de que no están enojados.

P.: Indudablemente que sí. Pero es una clase de información diferente de la de 'el gato está sobre el felpudo'."[1]

Partiendo de este diálogo que presenta Gregory Bateson entre un padre y su hija preguntona e inquieta, en este capítulo intentaremos entender lo que pasa en el aula cuando el docente se propone enseñar alguna cosa. Esto es, ¿qué comunica la escuela cuando enseña? ¿Qué aprenden los alumnos en su experiencia escolar? Si bien no alcanzaremos a dar respuestas exhaustivas a estas preguntas, nos proponemos introducir algunas ideas que puedan ser útiles para pensar estas cuestiones.

La educación y las actividades de enseñanza implican poner en práctica un cierto tipo de comunicación. Este diálogo que hemos transcripto permite pensar la actividad educativa como un fenómeno comunicacional. En cierta medida, hemos hablado de este asunto en el capítulo 1, cuando planteamos que la transmisión educacional no comienza cuando el docente empieza a hablar sino que este acto está precedido por un complejo proceso social de construcción.

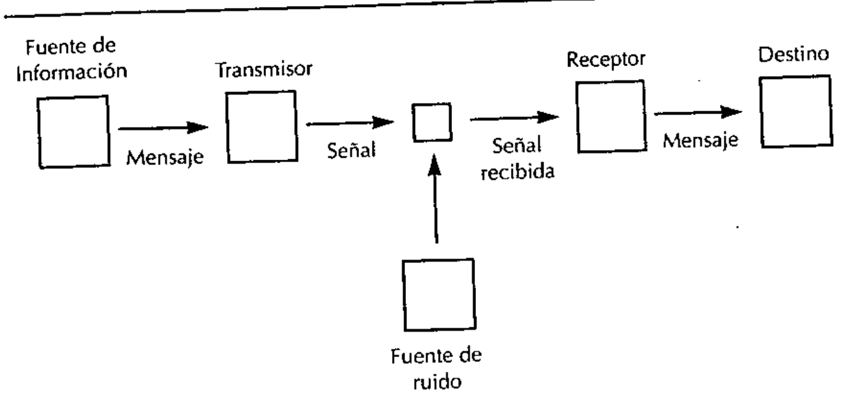
Si volvemos por un momento al diálogo planteado por G.Bateson, nos surgen de inmediato una serie de preguntas ¿de qué hablamos cuando nos comunicamos en las actividades de enseñanza y de aprendizaje? ¿Qué informaciones están presentes? ¿Podemos entender la comunicación educacional sólo a partir de los contenidos a enseñar? ¿Qué otras cosas se dicen al enseñar? Ya hemos visto que la noción de "contenido" puede prestarse a muchos equívocos. Cuando enseño un contenido, en realidad enseño más y otra cosa de lo que pienso estar transmitiendo. Nuestro profesor de Literatura Española pretendía enseñarnos —al escoger la elegía *A la muerte del Maestre de Santiago don Rodrigo Manrique, su padre* o el poema del *Mío Cid*— el gusto por la literatura medieval española. En cambio, nosotros aprendíamos las claves para identificar las respuestas a las posibles preguntas y los modos de simular nuestro interés. ¿Cuál era el contenido transmitido y cuál era el contenido aprendido?

Estas preguntas nos llevan a plantear algunas cuestiones centrales de las que trata este capítulo: a) la complejidad de la comunicación y de los mensajes escolares, b) la relativa independencia que hay entre lo que se enseña y lo que se aprende y c) los factores y las características específicas que definen la comunicación educativa. Comenzaremos por la primera de las cuestiones.

La complejidad del mensaje educativo: siempre se comunica (y se aprende) más de una cosa a la vez

La acción de educar es un fenómeno comunicativo. Se trata de transmitir un mensaje a los niños, de acercarles informaciones, de brindarles ideas acerca del orden y del funcionamiento de las cosas. Los docentes —como los norteamericanos del diálogo— se comunican con los alumnos para presentarles temas y asuntos, explicarles el manejo de determinados instrumentos, enseñarles lo correcto y lo que no lo es.

Cuando se habla de la educación o la enseñanza como fenómenos basados en la comunicación, se presenta el modelo creado por C. E. Shannon a fines de la década de 1940 para describir ese proceso. Este modelo es el siguiente:



Modelo de Shannon de un sistema de comunicación.

Fuente: *Shannon y Weaver. 1949.*

Este esquema, por su simplicidad, sintetiza la forma en que la mayor parte de las personas concibe la comunicación. Así, cuando se habla de la comunicación, tendemos a pensar en el movimiento de un mensaje (información) desde un emisor hacia un receptor a través de un canal de transmisión. Aplicado al estudio de la enseñanza, parecería claro que el docente es la fuente del mensaje y el alumno el destinatario. Optimar la comunicación educativa y asegurar que el mensaje sea bien recibido implicaría, simplemente, disminuir los ruidos en la comunicación. Esto presenta, sin embargo, varios problemas:

- El primer problema es que la comunicación educativa, más que una díada docente-alumno en la que el primero transmite cosas al segundo, es una compleja red donde todos son —al mismo tiempo— emisores y receptores. La complejidad real de las redes de comunicación se asemeja bastante poco al difundido esquema de Shannon.
- El segundo problema es que el fenómeno de la comunicación supone que existen tres procesos: 1) transmitir algún tipo de información en el espacio, 2) almacenar información en el tiempo y 3) procesar y elaborar la información. Se ha tendido, por lo general, a ver la enseñanza como un proceso de transmisión, como si esta transmisión no estuviera condicionada por las formas en que la institución escolar, el docente y los alumnos almacenan y procesan los mensajes.[2]
- La tercera cuestión está relacionada con la naturaleza del mensaje: No son contenidos explícitos lo único que se comunica. Al hablar de San

Martín, del ecosistema o de la regla de tres también se comunican valores, formas de relacionarse, sentimientos, jerarquías, formas de ordenar las cosas. Además, docentes y alumnos no "hablan" sólo con la palabra, sino también con el cuerpo, con los gestos, con las distancias y con las acciones.

Todo mensaje social comunica más de una cosa a la vez y cada vía de comunicación —la palabra, la postura corporal, la distancia, el gesto, etc.— tiene su propio código, su propio lenguaje. Y lo que muchas veces sucede —en una familia o en un aula— es que el mensaje que llega por las distintas vías no siempre es coherente o consistente. Es el ejemplo de la madre que le dice al hijo que lo ama mientras su cuerpo permanece rígido, impasible y distante. La educación está llena de este tipo de paradojas, de estos "dobles mensajes". Ejemplo de este tipo de fenómenos es la enseñanza en forma autoritaria de los valores de la democracia o la práctica de la "lectura autónoma" a partir de normas detalladamente dictadas por el docente.

En la transmisión sistemática que se produce en la escuela, los mensajes son múltiples, complejos y provienen de diversas fuentes. Como hemos planteado en el capítulo 2, todo "habla", comunica o tiene efectos formativos en la escuela: las palabras del docente, la distancia de los bancos, la decoración de las paredes, los horarios, el tipo de comunicación que se promueve entre enseñantes y aprendices. En las comunicaciones escolares se transmiten mensajes cuyo contenido es explícito y deliberado (los contenidos que el docente se propone enseñar). Pero hay otros componentes del mensaje, por lo general menos explícitos, que definen la relación entre los que se comunican. Son los meta-mensajes, los "mensajes que transmite el mensaje". Y lo que sucede con la hija en el diálogo imaginado por Bateson, también acontece entre docentes y alumnos: ¿qué es lo que estamos diciendo en verdad? Como lo demostró Sigmund Freud hace casi cien años, no somos conscientes de gran parte de nosotros mismos ni de cierta porción de lo que comunicamos. Como los franceses referidos por Bateson, a menudo nos decimos cosas sin saberlo.

El docente, para ser considerado como tal, debe aprender a comunicar cosas a sus alumnos. Pero no es menos cierto que quien se dedica a trabajar con personas y grupos debe también saber meta-comunicar, esto es, debe aprender a comunicarse acerca de la comunicación. El desarrollo de la metacomunicación en el aula es tan importante como la comunicación misma, puesto que es lo que nos permite dar cuenta del estado de la comunicación, de las percepciones y los sentimientos de los que participan en ella.

En buena medida, la enseñanza y el aprendizaje son algo parecido a una comedia de enredos o equivocaciones, en la que gran parte del tiempo uno está tratando de entender qué es lo que el otro quiere decir mientras intenta decir lo que quiere decir *realmente*. Y, en el medio de estos enredos, está el currículum. Como una pareja que necesita hablar sobre "lo que nos pasa", docentes y alumnos también necesitan revisar a menudo qué es lo que suecede cuando se están comunicando. Cuando hacen esto, el objeto de la tarea se desplaza: deja por un momento de centrarse en la enseñanza y el aprendizaje de ciertos contenidos para atender a los problemas que se plantean en la tarea de enseñar y de aprender. Haciendo esto, docentes y alumnos aprenden a meta-comunicarse.

El mensaje educativo siempre es doble, "habla" de algo específico (las reglas ortográficas, las causas de la Revolución de Mayo) mientras está "hablando" de otras cosas a la vez (*las maneras correctas de comportarse, los límites al cuestionamiento de la palabra adulta*). Pero los alumnos no aprenden sólo lo primero, sino que todo se aprende y se enseña al mismo tiempo. La comunicación educacional articula siempre dos tipos de mensajes: un mensaje relativo al contenido y un mensaje relativo a la definición de los que se comunican (*lo que es ser un buen o un mal alumno, lo que está permitido decir, etcétera*).

Si la enseñanza y el aprendizaje se basan en procesos comunicativos, esto supone que cada uno de los participantes (docente y alumnos, fundamentalmente), tiene sus propias formas de transmitir, almacenar y procesar los mensajes. En este complejo intercambio de influencias comunicativas, la actividad central del docente es enseñar; la del alumno es aprender. En la tercera parte de este capítulo (y en los capítulos 5 a 8) veremos de qué modo el docente puede pensar y organizar su rol en este juego. A continuación, en la segunda parte de este cuarto capítulo, nos proponemos analizar, en forma relativamente breve, el modo en que los aprendices/alumnos —ayudados y monitoreados por la escuela— desarrollan sus capacidades para participar de los intercambios sociales, políticos, culturales y económicos que configuran la sociedad.

II. Aprendizaje

¿Qué es aprender?

Todos los seres humanos necesitamos algún tipo de ayuda para adquirir un complejo conjunto de habilidades, saberes y modos de relación. La dotación genética de los seres humanos precisa ser complementada con la formación/internalización de pautas y herramientas culturales. La forma que tenemos para preparar a las personas para participar de los intercambios sociales es crear un sistema de comunicación/influencia educativa.

Pero si la asistencia educativa existe es porque los seres humanos nacemos con cierto potencial de desarrollo. El potencial de desarrollo es la diferencia que existe entre lo que una persona (un bebé, un niño o un adulto) puede hacer por sí misma y lo que podría hacer si contara con la ayuda de otra persona más experimentada que ella.[3] Desde este punto de vista, el propósito de la educación es brindar a los aprendices la ayuda que necesitan para alcanzar niveles más evolucionados de desarrollo.

Los procesos de influencia que la escuela se propone provocar se concretan en el desarrollo individual de diferentes modos de pensar, sentir y actuar. Por eso —aunque el tema no forme parte del eje problemático que este libro se propone desarrollar— conviene que nos detengamos brevemente en la cuestión del aprendizaje.

Innumerables trabajos han sido producidos para tratar de entender el modo en que se produce el desarrollo de las capacidades humanas. Desde diversas disciplinas (psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje, psicología social, psicología de la personalidad, etología, etc.) se intenta dar cuenta de los procesos mediante los cuales los animales con mayor grado de evolución complementan sus respuestas genéticamente programadas con el desarrollo de conductas aprendidas más o menos complejas. Dicho esto, veamos una definición amplia de lo que es el aprendizaje. Podemos decir que **el aprendizaje es una modificación relativamente estable de las pautas de conducta realizada en función de lograr una adaptación al medio en que vive el organismo o individuo.**

Como toda definición general, merece muchas aclaraciones o explicaciones adicionales. Entre estas aclaraciones podemos decir que:

1. entendemos por "conductas" tanto las acciones externas (físicas, observables) como las internas (mentales, no-observables) que realiza el individuo;

2. en el aprendizaje, los cambios de conducta son estables (asustarse ante una explosión repentina no constituye un cambio de conducta estable);
3. hay aprendizaje cuando se produce una mejor adaptación al medio, una capacidad creciente para tratar con problemas de mayor complejidad (si se produce una "desadaptación" no hay aprendizaje[4]);
4. existe una complejidad y diversidad de aprendizajes porque las conductas humanas también son complejas y diversas (no es lo mismo aprender a controlar esfínteres que aprender a resolver ecuaciones, percibir una situación peligrosa o reconocer a Gabón en el mapa de Africa);
5. el aprendizaje supone una reconstrucción o reorganización de las conductas previas del individuo (de la memoria y de la forma en que procesa sus experiencias);
6. el aprendizaje modifica la relación que el individuo mantiene con los objetos y con el mundo;
7. el aprendizaje siempre pone en juego cuestiones relacionadas con el significado y la afectividad (*atracción o rechazo, amor u odio*);
8. por último, el aprendizaje es un proceso que no sólo realizan los seres humanos, sino también otros seres vivos.

La escuela se propone lograr una serie muy larga y compleja de aprendizajes, desde aprendizajes muy simples hasta aprendizajes muy complejos y diversos, desde hábitos básicos hasta actitudes y sentimientos y habilidades cognoscitivas de gran abstracción. Evitar la suciedad, ayudar y sentir compasión por alguien que sufre, describir la estructura conceptual de una teoría, analizar los supuestos de un punto de vista, manejar una herramienta, reconocer el momento en que es conveniente hablar para dejar una buena impresión en los demás... los aprendizajes que se propone desarrollar o que se desarrollan en la escuela son innumerables. Se trata de múltiples modificaciones de los patrones de conducta de las personas que la participación en la escuela —por distintas vías— potencia o inhibe.

Las teorías sobre el aprendizaje[5]

A lo largo del siglo XX, diversas teorías —centralmente originadas en el campo de los estudios psicológicos— se han propuesto estudiar el complejo y diverso fenómeno del aprendizaje. El docente o el estudioso de estas cuestiones tiene a su disposición una muy amplia gama de perspectivas y teorías que ofrecen conceptos y principios para comprender los fenómenos de aprendizaje que se producen en la escuela. A manera de ilustración, distinguiremos dos grandes perspectivas en este terreno[6]: a) las teorías asociacionistas del aprendizaje y b) las teorías mediacionales del aprendizaje. El criterio elegido para la clasificación es la concepción intrínseca del aprendizaje.

a. Teorías asociacionistas del aprendizaje

La primera familia concibe al aprendizaje —en mayor o menor medida— como un proceso de asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por condiciones externas. Estas teorías no consideran aspectos o variables referidas a la estructura interna del individuo. El sujeto aprende cuando establece conexiones estables frente a ciertos estímulos que se le presentan; los refuerzos —positivos o negativos— con los que el medio "premia" o "castiga" la conducta aprendida.

Dentro de las teorías asociacionistas o del condicionamiento, podemos encontrar a las teorías del condicionamiento clásico (Pavlov, Watson) y las teorías del condicionamiento operante (Hull, Thorndike y Skinner).

b. Teorías mediacionales del aprendizaje

El primer grupo de teorías mediacionales considera que en todo aprendizaje intervienen —en forma más o menos decisiva— ciertos mecanismos internos del individuo. Para estas teorías, el aprendizaje es un proceso de comprensión creciente de relaciones, en el que las condiciones externas actúan mediadas por estructuras o esquemas internos del individuo. La explicación de cómo se construyen —condicionados por el medio— los esquemas internos que intervienen en las conductas de las personas es el propósito central de estas teorías. Se interesan por el funcionamiento de estas estructuras internas que el sujeto construye para adaptarse cada vez mejor al medio en que vive. Es lo que diferencia a estas teorías: para algunas corrientes se trata de configuraciones perceptivas que permiten dar significado a los acontecimientos (la psicología de la Gestalt); para otros se trata de esquemas de acción que se organizan en estructuras cada vez más complejas y abstractas (Piaget). Otras teorías piensan a los seres humanos a partir del modelo computacional, según las formas en que las personas procesan, almacenan y relacionan la información. De este modo, dentro de las teorías mediacionales pueden distinguirse:

1. las teorías que destacan el aprendizaje social que se realiza por imitación de modelos (Albert Bandura, Karl Lorenz),
2. las teorías cognitivas: teoría de la Gestalt, teorías genéticas (Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel, Lev Vigostky)[7] y
3. las teorías del procesamiento de la información (Gagné, Simon).

Estas teorías consideran al aprendizaje como un proceso de construcción de conexiones entre un estímulo que brinda el medio y una respuesta del organismo que aprende. Siguiendo estos planteos, el alumno es considerado un productor de conexiones frente a los estímulos del medio y el conocimiento o como el producto de una elaboración del sujeto y no una mera copia de la realidad.

Si el lector efectuara un recorrido por algunas de estas teorías, podría apreciar no sólo la diversidad de formas en que podemos analizar los procesos de aprendizaje, sino también la existencia de distintos tipos de aprendizajes. Lo cierto es que cada teoría parece explicar mejor cierto tipo de aprendizajes pero no otros. Y así como hay diferentes tipos y contenidos de aprendizaje, hay diversas formas de analizarlos y explicarlos.

Las teorías del aprendizaje brindan explicaciones necesarias, pero no suficientes

En las últimas décadas se ha generalizado en la educación la pretensión de establecer una dependencia directa de la enseñanza respecto de los principios y los conceptos que se derivan de las teorías del aprendizaje. A pesar de que tal deseo se ha demostrado ilusorio, muchos educadores siguen manteniendo la creencia en la posibilidad de establecer una relación directa entre los descubrimientos de la psicología del aprendizaje y la enseñanza. De este modo, aparece la idea de una enseñanza constructivista basada en la psicología piagetiana del aprendizaje o metodologías educativas basadas en el procesamiento de información, la neurolingüística u otras disciplinas.

El concepto de aprendizaje es un requisito indispensable para cualquier estrategia de enseñanza. Para intentar enseñar algo debemos tener una cierta idea o supuesto de cómo los aprendices procesan los mensajes y modifican sus conductas a lo largo del tiempo. De hecho, todo aquel que enseña algo —lo sepa o no— tiene una teoría o una metáfora para explicar el aprendizaje: puede usar la metáfora de la planta (*al niño hay que regarlo y cuidarlo para que crezca por sus propios medios*), de la tabla rasa

(*el niño llega al mundo como una hoja en blanco*) o cualquier otra.[8] La historia de la teoría del conocimiento es sumamente rica en imágenes e ideas al respecto.[9] Sin embargo, no es posible obtener indicaciones precisas sobre qué y cómo enseñar a partir de una teoría del aprendizaje. Esta imposibilidad se deriva de una serie de razones:

a. Las teorías del aprendizaje dan una información básica acerca del modo en que las personas aprenden; pero este saber no es suficiente ni conclusivo respecto de qué, cómo y cuándo enseñar.
b. Las teorías del aprendizaje pretenden explicar y comprender los hechos. La enseñanza, por su parte, se propone provocar cambios, lo que trae cuestiones de tipo ético y práctico. El modo en que aprenden los alumnos no es el único determinante respecto de la enseñanza. Hay muchas otras influencias, decisiones e intereses —de las que hemos hablado en el capítulo 1— que moldean el qué y el cómo deben aprender los alumnos.
c. La mayor parte de las teorías psicológicas del aprendizaje son modelos explicativos que han sido creados en situaciones experimentales y sólo en forma parcial pueden explicar el funcionamiento real de los procesos de aprendizaje en el aula o del aprendizaje en la vida cotidiana.[10]
d. La mayor parte de las veces, se ha centrado la atención sobre el individuo particular como sujeto de aprendizaje, olvidando que el aprendizaje se produce con y en grupo. El énfasis en los procesos de aprendizaje individual y en los mecanismos cognitivos del alumno ha provocado el desarrollo de una tendencia a reducir la compleja problemática del aprendizaje, la comunicación y la enseñanza escolar a un problema de explicación psicológica. En los procesos de aprendizaje escolar intervienen factores sociales que no pueden entenderse desde la explicación psicológica de los procesos que realiza el estudiante.

La concepción sobre el aprendizaje es una de las ideas reguladoras de la enseñanza; es una de las ideas que están en la cabeza del docente para indicarle lo que podría o debería hacer. Pero no es la única y, quizás, no sea siempre la más importante. Es claro que la actividad de enseñar necesita apoyarse en alguna concepción o teoría acerca del modo en que el sujeto aprende. Sin embargo, por las razones expuestas, no es posible realizar una transferencia directa de los principios explicativos de una psicología a las prácticas de enseñanza. Por eso no puede existir una enseñanza que sea "piagetiana", "vigotskyana" o "gestáltica". Ante todo, por el simple hecho de que —además de la teoría sobre el aprendizaje— la enseñanza que realiza el docente y el aprendizaje que despliegan los alumnos están influidos por muchas otras cosas. Lo que cada teoría del aprendizaje

hace es brindarnos una idea, un modelo, un esquema que nos permite pensar cómo aprende una persona. Pero se trata de modelos relativamente simples, de ideas que nos aproximan a una realidad muy compleja. Estas teorías no nos dan ninguna "verdad", sino que nos aportan formas de ver y cada forma de ver permite destacar diferentes aspectos del aprendizaje.

El aprendizaje escolar y las exigencias del aula

La escuela es la institución especializada en la transmisión cultural sistemática de la cultura elaborada que la sociedad selecciona para su reproducción y conservación. Pero lo que constituye la función distintiva de los grupos educativos es presentar a sus miembros culturas que tienen existencia y fundamento fuera de los mismos. La educación existe para proporcionar a los individuos acceso a culturas que están fuera de la suya. Pero la característica y la dificultad de los grupos escolares consiste en que tienen como misión introducir a sus miembros en culturas "no-naturales". Y este hecho determina algunas de las características que adquiere el aprendizaje realizado en las instituciones escolares:[11]

1. El aprendizaje escolar es un aprendizaje institucionalizado, regulado

El aprendizaje escolar es un tipo de aprendizaje peculiar, porque se produce dentro de una institución con una clara función social, donde el aprendizaje de los contenidos establecidos por el currículum se convierte en el fin específico de la vida y las relaciones entre los individuos que conforman el grupo. El aprendizaje que realizan los alumnos —al participar de la vida y las actividades que le propone la escuela— es un aprendizaje guiado, monitoreado, controlado.

2. El aprendizaje escolar es un aprendizaje descontextualizado

Por otra parte, el aprendizaje escolar es un aprendizaje fuera de contexto. En la escuela se aprenden cosas que casi nunca están presentes o en las que no se participa. Los contenidos que la escuela presenta a sus alumnos no son requeridos por la participación directa en una actividad social determinada (saber jugar al fútbol, saber bailar, sumar al hacer las compras) sino por los requerimientos de un currículum que establece lo que se

debe saber. El aprendizaje escolar es claramente descontextualizado, desnaturalizado; la escuela le pide al alumno que aprenda cosas distintas entre sí, de forma diferente y para un propósito distinto de aquél que rige su aprendizaje en otras instancias sociales. En el aula, el aprendizaje se desliga —en buena medida— del uso inmediato y del goce de la participación en una actividad específica. No es de extrañar, por lo tanto, que el alumno construya esquemas y estrategias específicas, diferentes entre sí, para afrontar las exigencias que le plantea la escuela y las que le plantean otras actividades.

3. El aprendizaje escolar se realiza en un grupo-clase

El aprendizaje es un proceso personal pero se realiza con el concurso de otros individuos. Se aprende *con* otros y *de* los otros. Pero lo característico de la escuela es que estos "otros" adquieren formas muy precisas: un *otro* adulto, depositario de la autoridad y del saber (el docente) y un conjunto de "pares" de edades muy similares. El aprendizaje escolar se da en el contexto de un grupo-clase, en el que se produce una recíproca influencia entre profesores y alumnos.

4. El aprendizaje escolar se produce en una compleja red de comunicación, negociación e intercambios

En la escuela y en el aula, el docente y el estudiante son efectivamente procesadores activos de información y de comportamientos, pero no como individuos aislados sino como miembros de una institución cuya intencionalidad, organización y formas de control crean un clima de intercambio muy particular. El aprendizaje de los alumnos se produce en grupos sociales atravesados por intercambios físicos, afectivos e intelectuales. La clase es un sistema social en el que existen conflictos de poder, atracción, rechazo, negociación. Por eso, el aprendizaje escolar es siempre un aprendizaje múltiple, complejo y contradictorio.[12]

Existe una visión muy difundida que reduce la comunicación en el aula a la relación entre el docente, los alumnos y el mensaje a transmitir (la materia o los contenidos a enseñar). Sin embargo, la interacción en el aula no puede ser entendida a partir de un modelo unidireccional de influencia que va del docente hacia los alumnos. Se trata de un grupo social con un complejo sistema de comunicaciones; todos los miembros que forman parte de él afectan y son afectados. El docente no es el único que influye o actúa, ya que también los alumnos desarrollan sus propias iniciati-

vas. Lo que a menudo ocurre es que las acciones de los alumnos se oculten porque el modelo de relación e intercambio impuesto por el docente las excluye o las sanciona. Pero la pasividad frente al trabajo, la resistencia, la indiferencia o la "indisciplina" forman parte del sistema de mensajes y metamensajes que circulan en cualquier aula.

La vida del aula es simultánea, inmediata y poco previsible. Cualquier pretensión de interpretarla desde una visión simplista o unidireccional está condenada al fracaso. El aula es como un ecosistema que posee un equilibrio inestable y complejo: su riqueza sólo puede captarse teniendo en cuenta que en ella confluyen

a) elementos que definen el clima físico y psicosocial (objetivos de la tarea, el clima de trabajo, expectativas, lugares, tiempos, actividades);
b) distintas experiencias personales y sociales[13] y
c) diversos mensajes y formas de comunicación (los contenidos que se enseñan y la estrategia comunicativa que caracteriza los intercambios en el aula).

5. El aprendizaje escolar supone distintos niveles de intercambio

El aprendizaje en el aula tiene lugar en un espacio cargado de influencias simultáneas, como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto. El aprendizaje escolar es, a la vez, intrapersonal, interpersonal y colectivo.

a) En el nivel intrapersonal, los significados se transforman por el aprendizaje de cada persona. Es el proceso por el que se incorporan nuevos contenidos y nuevos significados en la estructura cognitiva y afectiva de cada individuo.
b) En el nivel interpersonal, el aprendizaje escolar involucra el intercambio de información o de mensajes entre todos los que participan en el aula. Estos intercambios pueden o no estar previstos por el docente, pueden ser formales o informales y pueden ser explícitos o implícitos.
c) En el nivel grupal, el individuo recibe y produce mensajes como miembro de un grupo: sus normas, pautas de interpretación y actuación. En este sentido puede decirse que también el grupo de clase actúa como un procesador colectivo de información. Por eso el alumno tiene que internalizar los códigos generados por el grupo-clase para poder intervenir en los intercambios.

6. El aprendizaje escolar está regulado por las necesidades de "supervivencia", la evaluación y el control

Las comunicaciones y el aprendizaje de saberes, técnicas y actitudes que se realizan en el aula se encuentran condicionados por la evaluación y el control de una autoridad adulta. Esta autoridad premia las conductas aprendidas que se consideran válidas y castiga las adaptaciones que la institución —o el docente[14]— considera no deseables. De este modo, el control, la evaluación y el funcionamiento de la autoridad que son inherentes a la escuela (ver capítulo 7) condicionan los procesos de aprendizaje.

La vida de las escuelas está regida constantemente por el carácter evaluador de todo lo que ocurre dentro de ellas. Por lo general, el intercambio entre docentes y alumnos —y a veces, de los alumnos entre sí— es una negociación más o menos explícita de acciones del alumno para obtener buenas calificaciones del profesor y para poder "sobrevivir" en la escuela. La vida en el aula y en la clase es un proceso constante de negociaciones: por las notas, por las tareas, por los temas, por las acciones permitidas o prohibidas. En las escuelas con estilos democráticos, esta negociación puede realizarse de manera explícita y abierta, mientras que en las instituciones más tradicionales o autoritarias esta negociación se efectúa de manera encubierta y conflictiva y, a veces, violenta[15]. Pero la negociación se produce siempre. En las aulas donde el profesor o el maestro son las únicas e inapelables autoridades respecto de las normas y las reglas de juego, la negociación toma la forma de resistencia pasiva, desinterés o de oposición abierta por parte de los alumnos.

En la escuela —como en toda institución— hay negociación porque existe la ambigüedad, el malentendido y el conflicto. El problema es que lo que la escuela se propone hacer o lo que demanda a sus alumnos no siempre es claro para éstos; lo mismo puede decirse desde el lado del docente: ¿qué esperan que haga o diga?, ¿cómo debo comportarme? La vida escolar genera tareas cuya meta y sentido se puede comprender o realizar fácilmente siguiendo ciertas pautas, consignas o procedimientos conocidos. Pero hay otras tareas o actividades cuya finalidad o concreción es abierta, indeterminada (*el recreo, el juego, las tareas expresivas*). La tarea de aprender y la tarea de enseñar plantea riesgos —tanto a los docentes como a los alumnos—; algunas escuelas pueden tener la característica de incrementar o disminuir el riesgo que plantean a sus alumnos y docentes y, por consiguiente, generar más confianza o más desconfianza en sus diferentes miembros.

7. El aprendizaje escolar está regulado por las tareas y por las formas de participación que el docente y la escuela proponen

El aprendizaje escolar está condicionado o regulado por dos factores que se relacionan: las tareas pedagógicas y las formas de participación.

Las tareas pedagógicas o académicas son aquellas actividades regulares que la escuela y el docente organizan para concretar el currículum. Es el conjunto de tareas estructuradas que deben ser cumplidas por el individuo y el grupo. Esta estructura determina el significado que adquieren todas las tareas y las conductas de los estudiantes: ¿en qué, para qué y cómo trabajan los alumnos? ¿Qué formas de relacionarse o de comunicarse promueven las tareas en esta escuela? La contestación a estas preguntas define el significado que el trabajo escolar tiene para los alumnos.

La forma de participación se establece en las normas y las pautas —explícitas o implícitas— que ordenan las relaciones en el aula: ¿de qué modo se establece la participación de los alumnos? ¿Quién define las normas y las formas de comunicación que se consideran válidas? ¿Todo ha sido definido por la escuela, por las figuras de autoridad? ¿Qué iniciativas se les reconocen a los estudiantes y en qué temas o cuestiones? Para analizar estas cuestiones en el aula y en la escuela es necesario analizar, entre otros aspectos:

- Las formas de gobierno y control que organizan los intercambios en la clase (*el docente reta constantemente a los alumnos, funcionan Consejos de aula, los alumnos participan de las tareas de control y toman decisiones, etcétera*);
- el clima psicosocial que se establece (*competencia, cooperación, conflicto, rivalidades*) y define las relaciones horizontales y verticales[16];
- los patrones culturales que funcionan (*prejuicios, concepciones de autoridad, relaciones autoritarias o democráticas, visiones sobre los géneros masculino/femenino*);
- la definición de roles y estereotipos individuales (*"alumno-problema", "genios", "lerdos", "trabajadores"*)[17].

Las formas de participación —al afectar la conducta y los sentimientos de las personas— condicionan el tratamiento de los contenidos dispuestos por el currículum. Pero, al mismo tiempo, las tareas y los contenidos que propone el docente determinan las formas de comunicarse y relacionarse en el aula y en la escuela. Entre estos dos aspectos —tareas pedagógicas y modos de participación— existe una relación estrecha: cada una puede potenciar u obstaculizar el desarrollo de la otra.[18]

Para pensar la enseñanza

Cuando el docente se propone desarrollar una cierta tarea educativa, debe comprender la compleja red de influencias y mensajes que van a potenciar, inhibir o impedir la realización de los objetivos propuestos. Comprender la vida del aula es un requisito previo para evitar que la intervención docente esté plagada de arbitrariedades o de exceso de voluntarismo.

Como veremos en el próximo capítulo, la enseñanza es una actividad práctica que se propone gobernar o dar forma a las experiencias educativas para orientar —en un sentido determinado— las influencias que se ejercen sobre los alumnos. Es evidente que según el modo en que se concibe y explica la vida del aula se deriva una forma de actuar o de organizar las tareas de enseñanza. Pero, ¿cómo pensar y organizar la actividad de enseñanza vista la complejidad del proceso de aprendizaje y comunicación que se establece en la escuela? Una conclusión que alguien podría sugerir es que, dada la complejidad de los procesos de comunicación y aprendizaje, lo mejor que se puede hacer es basar la enseñanza en "lo que aparece en el aula". Pues bien, no pensamos que la improvisación o la inspiración del momento sean la solución de este problema. Quizás haya que decidir con qué ideas e instrumentos sea posible estimular el aprendizaje y entender, manejar y enriquecer esta complejidad. Por otro lado, alguien podría decir que no es posible abarcar y comprender la totalidad de los mensajes que circulan en la clase y que, por lo tanto, lo que hay que hacer para favorecer el aprendizaje es dictar clase y desarrollar un programa. Sin embargo, con esta visión no hacemos más que desconocer que —además de la comunicación "oficial" y explícita— existe un mundo de cuestiones, problemas e inquietudes que funcionan paralelamente a lo que la escuela suele proponer.

Si el aprendizaje se produce en la comunicación y hay diversos niveles de comunicación y de aprendizaje, lo que el docente intentará es no centrar su trabajo en uno sólo de los niveles. En la enseñanza tradicional existen dos sistemas de comunicación y de mensajes que no se tocan. Es como una doble vía: una oficial y una paralela o extraoficial. La primera le sirve a los alumnos para sobrevivir a las pruebas, los exámenes y los docentes; la segunda es esencial para participar en los grupos, en las relaciones afectivas, en la vida en general. El docente intentará aprender no sólo a comunicar (enseñar su materia, presentar contenidos a sus alumnos) sino también a metacomunicar (poder analizar la comunicación, comunicarse sobre la comunicación). Se trata de dos niveles que deben ser analizados en forma permanente, porque sin comunicación sobre la comunicación (metacomunicación), la comunicación se empobrece. Como la hija inquieta imaginada

por Bateson, no podremos saber qué es lo que estamos diciendo a los demás cuando enseñamos de determinada manera. Si bien siempre existirán mensajes que no pueden ser totalmente controlados, el docente debe intentar acortar el abismo que a veces existe entre los mensajes oficiales y las necesidades de la vida social en la escuela. "Parar la pelota", traer ciertas cuestiones a la luz, poner en claro, trabajar lo implícito, ver lo que nos pasa cuando estamos enseñando o aprendiendo, son distintas maneras de nombrar ese movimiento que va de la comunicación a la metacomunicación, del "aprender sobre cosas" al "aprender sobre el aprender".

¿Pero cómo hacer que los alumnos aprendan la cultura elaborada implicándose activamente? ¿Cómo vincular un aprendizaje significativo con lo que la escuela se propone enseñar? Veremos que la respuesta implica la cuestión de la enseñanza como un proceso basado en la comunicación.

Notas

1. Este texto fue compuesto con distintos fragmentos del "metálogo" titulado "¿Por qué los franceses...?" (en Bateson, G.: *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires, Planeta-Carlos Lohlé, 1991, págs. 35 a 38). Gregory Bateson fue un biólogo y epistemólogo norteamericano, creador del enfoque cibernético en psicología y antropología y uno de los pensadores fundamentales del enfoque sistémico.

2. El lector interesado en profundizar acerca de las tres funciones implicadas en el fenómeno comunicacional, puede consultar el trabajo de Tiffin, J. y Rajasingham, L.: *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós, 1997 (en particular, el capítulo 2, titulado: "Educación es comunicación").

3. Esta concepción del desarrollo y de la educación tiene su inspiración en los planteos de Lev Vygotsky.

4. El concepto de aprendizaje es, de este modo, un concepto "valorativo": no cualquier cambio de conducta más o menos permanente es considerado un aprendizaje. Para que lo sea, debe ser una adaptación superadora. Si una persona que ha enviudado se encierra en su casa y deja de frecuentar las amistades que la hacían disfrutar de la vida, tendríamos entonces un no-aprendizaje. Si, en cambio, enfrenta su situación y desarrolla nuevas conexiones y actividades, se puede decir que hubo aprendizaje. Vemos que el aprendizaje está ligado con la capacidad vital de adaptarse positivamente a los cambios que el ecosistema —social/natural— le plantea a un individuo.

5. No vamos a detenernos en la explicación de las ideas que sostienen cada una de estas teorías, ya que eso sería objeto de otro libro. El lector puede encontrar desarrollos sistemáticos y sencillos de las distintas teorías en Swenson Leland: *Teorías del Aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós, 1984. También se puede consultar el clásico libro de Hilgard, R. y Bower,G.: *Teorías del aprendizaje*. Barcelona, Trillas, 1973.

6. Seguimos en este punto las clasificación propuesta por Pérez Gómez en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993.

7. Sobre este conjunto de teorías, ver: Baquero, R.: *Vigostky y el aprendizaje escolar.* Buenos Aires, Aique, 1996; Carretero, M.: *Introducción a la psicología cognitiva.* Buenos Aires, Aique, 1997 y Ferreiro, E.: *Piaget.* Colección Los Hombres. Buenos Aires, CEAL, 1995. Sobre la importancia de Piaget y Ausubel en la práctica educativa ver Carretero, M.: *Constructivismo y educación.* Buenos Aires, Aique, 1993.

8. Recomendamos la lectura de un libro sumamente interesante, que analiza el rol de las metáforas y los lemas en la tarea educativa. Se trata del trabajo de I. Scheffler: *El lenguaje de la educación.* Buenos Aires, El Ateneo, 1970.

9. Un recorrido por cualquier libro de historia de la filosofía puede brindar un buen panorama de estas metáforas o concepciones acerca del aprendizaje. Habría que revisar, por ejemplo, las concepciones de Platón, San Agustín, Descartes, Locke, Hume y Kant. Un buen punto de partida puede ser el trabajo de S. Stumpf: *De Sócrates a Sartre.* Buenos Aires, El Ateneo, 1979.

10. Al respecto, puede consultarse el artículo de Neville Bennet, "Investigaciones recientes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula", incluido en el libro compilado por Mario Carretero: *Procesos de enseñanza y aprendizaje.* Buenos Aires, Aique, 1998.

11. En este punto seguimos la denominada "perspectiva ecológica" de análisis de la escuela. El modelo ecológico, cuyo representante más destacado es el investigador norteamericano Walter Doyle, concibe la vida del aula en términos de un ecosistema organizado alrededor de intercambios socioculturales complejos y conflictivos. Como el lector podrá apreciar, las tesis que esta perspectiva plantea se acercan bastante a las de aquellos trabajos que intentan analizar el funcionamiento del "currículum oculto". Sobre estos temas, recomendamos la lectura del clásico libro de Philip Jackson: *La vida en las aulas.* Madrid, Morata, 1994. También se pueden leer algunos trabajos más breves, compilados por Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid, Akal, 1985.

12. Para que el docente pueda promover el aprendizaje de sus alumnos a través de una buena enseñanza (ver capítulo 5), debe conocer las múltiples comunicaciones, demandas y mensajes que se establecen en la vida del aula.

13. En el aula se encuentran los significados y los modos de actuar que conocen los alumnos con los de los docentes; cada uno de los cuales suponen experiencias, presupuestos y modos de comprensión diferentes entre sí. Para que el docente pueda actuar de manera eficaz y democrática, debe analizar permanentemente la trama de historias, ideas, afectos y hábitos que cada uno de los participantes ha acumulado en su experiencia personal y social y que activa o pone en juego en su participación en la escuela.

14. Realizamos esta salvedad porque no siempre el docente coincide con las definiciones, pautas o valores que se sostienen en una escuela.

15. Analizaremos las cuestiones de la negociación y la violencia en el capítulo 7.

16. Las relaciones son "horizontales" entre pares (entre alumnos o entre docentes) y son "verticales" las que se establecen entre categorías distintas (de los alumnos con el docentes, por ejemplo).

17. La cuestión del funcionamiento de los estereotipos y los prejuicios en la escuela constituye un tema sumamente interesante pero que no podemos abordar dentro de los límites de este libro. El lector interesado en estos temas vinculados con la psicología social de la enseñanza puede empezar su recorrido consultando la obra de Serge Moscovici: *Psicología social.* Tomo II. Barcelona, Paidós, 1986 (en particular, el capítulo 18, "Psicosociología de la educación").

18. Esta relación entre tareas pedagógicas y formas de participación nos permite ver que la organización de la escuela también transmite ciertos contenidos. Basil Bernstein, por ejemplo, sostiene que la forma de organizar la vida de la institución está vinculada con las concepciones acerca del conocimiento a enseñar. De este modo, distingue entre a) un "currículum colección" y b) un "currículum integrado". En el primer tipo ("currículum colección"), los contenidos, los docentes y las especialidades están separados, no tienen mayores relaciones entre sí. Éste es el modelo de la educación secundaria tradicional: el trabajo es individualizado, las relaciones son jerárquicas y —en las comunicaciones— se da prioridad al saber especializado. En el segundo tipo (el "currículum integrado"), hay mucha relación entre docentes y entre contenidos de distintas disciplinas. Las relaciones son más horizontales, se valora el trabajo en equipo y la comunicación se torna menos restringida. Quien esté interesado en profundizar sobre esta distinción, puede leer el fascinante artículo de Bernstein, "Clasificación

y enmarcamiento del conocimiento educativo", incluido en *Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Nº 15, 1er. semestre de 1985.

Capítulo 5

Enseñanza y filosofías de la enseñanza*

En este capítulo abordaremos dos importantes cuestiones. En primer lugar, una definición de la actividad de enseñanza y sus relaciones con los procesos de aprendizaje, analizando algunos de los problemas. En segundo lugar, describiremos dos grandes perspectivas, dos modos de comprender y actuar, es decir, dos filosofías básicas acerca de la enseñanza.

I. La enseñanza

¿Qué es la enseñanza?

En los capítulos anteriores centramos nuestra atención en diversos aspectos y dimensiones relacionados con la enseñanza (los contenidos, el currículum, la comunicación y el aprendizaje), pero sin tratar de lleno aún las problemáticas propias de la actividad de enseñar. Las primeras preguntas que podemos plantear al respecto son: *¿qué es enseñar?* y *¿qué es la enseñanza?* Y luego: *¿cómo y de qué manera se enseña?, ¿hay algún procedimiento o método preciso para enseñar? y ¿hay más de una forma de enseñar?* y *si las hay, ¿cuáles son?*

La enseñanza es una actividad, un hacer, una práctica. Pero, ¿cómo tiene que ser una actividad para que la llamemos **enseñanza**? Gary Fenstermacher[1], un docente e investigador norteamericano, establece el concepto genérico de enseñanza como una actividad en la que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee un conocimiento o una habilidad que la otra no posee; la primera intenta transmitir esos conocimien-

* Agradecemos la colaboración de la Lic. Constanza Necuzzi en la redacción de los capítulos 5 y 6.

tos o habilidades a la segunda, estableciéndose entre ambas una cierta relación a fin de que la segunda los adquiera.

¿Por qué hablamos de la enseñanza como un intento? Porque al tratarse de una relación entre personas no es posible asegurar que aquello que se debe o quiere comunicar sea efectivamente transmitido y adquirido. Para decirlo en un lenguaje más usual: el hecho de que el docente enseñe no significa que el alumno aprenda o que aprenda lo que se pretende enseñarle. Sin embargo, no hace falta desesperarse por esta afirmación: si el alumno no aprendiera nunca algo cercano o parecido a lo que se le intenta transmitir, la enseñanza sería una actividad sin sentido.

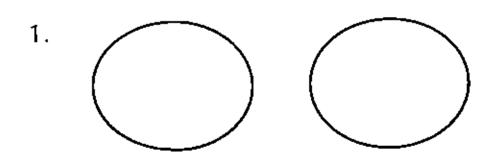
La enseñanza y el aprendizaje

Fenstermacher sostiene que la relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje es de dependencia ontológica y no de causalidad.[2] En esta relación, el concepto de enseñanza depende del concepto de aprendizaje, pues sin el concepto de aprendizaje no existiría el de enseñanza. Si no hubiera alguien que aprende, ¿de qué serviría desarrollar actividades de enseñanza? Sin embargo, no se trata de una relación causal, necesaria: de una enseñanza no se sigue siempre un determinado aprendizaje. La suposición de que existe la "enseñanza-aprendizaje" como un proceso continuo y necesario se deriva del hecho empírico de que, generalmente, las actividades de enseñanza van seguidas por el aprendizaje de los alumnos.

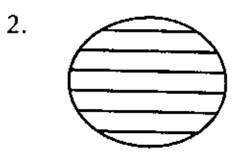
> "Pensemos por un momento en qué difieren la enseñanza y el aprendizaje. El aprendizaje puede realizarlo uno mismo; se produce dentro de la propia cabeza de cada uno. La enseñanza, por el contrario, se produce, por lo general, estando presente por lo menos una persona más; no es algo que ocurra dentro de la cabeza de un sólo individuo. (...) El aprendizaje implica la adquisición de algo; la enseñanza implica dar algo. (...) Hay dos clases radicalmente diferentes de fenómenos."[3]

Veamos los siguientes esquemas:

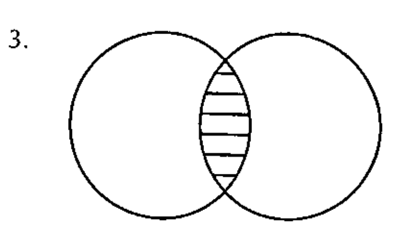
1.



2.



3.



- El primer esquema llevaría hasta el extremo nuestra afirmación de que la enseñanza y el aprendizaje son dos fenómenos y procesos separados: podemos aprender sin que nadie nos enseñe y podemos enseñar sin que nadie aprenda algo.
- El segundo esquema es la visión más usual acerca de estos dos fenómenos. Oímos hablar permanentemente de "el proceso de enseñanza-aprendizaje", perspectiva que es sostenida por algunos especialistas del campo educativo, pero también por muchos docentes. Como ya dijimos, esta concepción es producto del hecho de que, por lo general, las actividades de enseñanza tienen como correlato la producción de aprendizajes; pero lo cierto es que enseñanza y aprendizaje son dos procesos diferentes.
- El tercer esquema muestra la perspectiva que aquí adoptamos. La enseñanza existe como actividad —y como conceptualización— porque el aprendizaje ocurre, pero ambos procesos no se identifican necesariamente.

La enseñanza es una actividad que busca favorecer el aprendizaje. La enseñanza genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda una ayuda. A la manera de los andamios que se colocan para construir un edificio y se van retirando a medida que el edificio se eleva, la enseñanza sería la guía o el sostén que el docente ofrece y luego retira para favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

La visión de la enseñanza como una actividad de andamiaje aparece bien clara si se aplica a la relación padres-hijos. Los adultos guían el aprendizaje del niño mediante la proporción de "ayudas": el niño comienza realizando las tareas más fáciles mientras que el adulto se reserva

las más complejas. Y, a medida que el pequeño aprendiz domina ciertas operaciones o tareas, el adulto-enseñante empieza a retirar su apoyo, dejándole al niño la ejecución de lo que antes realizaba. La enseñanza es una guía que se intenta proporcionar en el proceso de aprendizaje; el objetivo de la enseñanza es el traspaso de competencias del enseñante al aprendiz.

La enseñanza sistemática existe en la medida en que se produce un proceso de comunicación entre docentes y alumnos, que permite que los primeros ayuden a los segundos a resolver problemas que no serían capaces de resolver por sí mismos. Claro que la enseñanza no sólo es "ayuda"sino también "guía" del aprendizaje que los alumnos realizan en la escuela. El aprendizaje se da en un contexto social, histórico y cultural determinado. Las ayudas que brinda la enseñanza (los contenidos) para resolver los problemas planteados a los aprendices constituyen un repertorio de soluciones moldeadas por la sociedad y la cultura; la resolución de problemas es cultural y socialmente relativa. Hemos propuesto pensar la enseñanza como una ayuda y una guía/tutela del aprendizaje[4]; ¿cómo concebir esa ayuda y esa guía?

Veamos dos definiciones actuales acerca de qué es la enseñanza. Lawrence Stenhouse afirma que:

> "...la **enseñanza** (...) es la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios"[5]

Por su parte, Angel Pérez Gómez sostiene que:

> "...la **enseñanza** es una actividad práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones"[6]

De la primera definición surge la promoción del aprendizaje como lo que es propio de la enseñanza; hasta aquí nos mantenemos en lo que ya habíamos dicho. Pero ambas definiciones nos traen un nuevo aspecto de la cuestión. Se trata de entender que esta promoción del aprendizaje es sistemática. La actividad práctica de la enseñanza afirma en un sentido sostenido y determinado una influencia social sobre los aprendices. Volviendo al concepto genérico de enseñanza, las preguntas que se plantean son las relativas a cómo se produce la ayuda/transmisión. Y tenemos una primera aproximación: en forma sistemática, orientada en un sentido determinado.

Sintetizando, podemos decir que sin el concepto (y el fenómeno) de aprendizaje no existiría el concepto (ni el fenómeno) de enseñanza.

Aunque aprendizaje y enseñanza sean procesos interdependientes, no es la enseñanza la causa del aprendizaje. Su razón de ser es favorecerlo y guiarlo de acuerdo con pautas culturales. Y si se mira bien el esquema, se puede ver que lo que una buena enseñanza debe intentar hacer posible —e incrementar— la zona de intersección que existe entre enseñanza y aprendizaje, entre enseñante y aprendiz. Sin comunicación, contacto o significados compartidos no es posible desarrollar, inducir o guiar el proceso del aprendiz.

La enseñanza como sostén y guía del aprendizaje

Si seguimos las sugerencias de Jerome Bruner[7], podemos pensar que lo que el docente debe hacer para estimular el aprendizaje de los alumnos no es muy diferente de aquello que los adultos hacen con los bebés. ¿Qué es lo que la madre u otros adultos hacen al relacionarse con un pequeño de pocos meses? Establece diálogos o pequeñas secuencias de interacción por medio de las cuales el adulto y el niño entran en contacto. El adulto presenta una actividad o una acción e invita al bebé a realizar una parte de la secuencia; se establece un juego donde se alternan las acciones de uno y de otro. Cuando el pequeño aprende a realizar una parte del juego, el adulto comienza a ceder partes de la actividad y se retira para que el bebé pueda completar toda la secuencia. En los intercambios posteriores, los adultos guían el aprendizaje del niño mediante "andamiajes" o esquemas de intervención conjunta en los cuales el niño empieza por realizar las tareas más fáciles mientras el adulto se reserva las más complicadas; así aprendimos a hablar, a caminar, a desenvolver pequeños juegos, a andar por la calle. A medida que el niño adquiere el dominio de sus tareas, el adulto empieza a quitar su apoyo. Se trata de un proceso de "aprendizaje guiado", de experimentación apoyada por el adulto cuyo objetivo es el traspaso de competencias del que sabe al que aún no sabe.

De la misma manera, en el aprendizaje sistemático en la escuela se puede provocar la delegación de competencias en el manejo de la cultura —del docente al aprendiz— mediante un proceso progresivo de apoyos provisionales y la asunción paulatina de competencias y responsabilidades por parte del alumno. El alumno no es abandonado a su propia capacidad de descubrimiento sino que se pretende poner en marcha un proceso de diálogo entre el aprendiz y la realidad, apoyado en la búsqueda compartida con los compañeros y con los mayores, siempre y cuando dichos apoyos sean provisionales y desaparezcan progresivamente, permitiendo que el niño asuma el control de su actividad.

La educación es una forma de diálogo en el que el niño aprende a construir imágenes y herramientas para interactuar con el mundo con la ayuda y la guía del adulto. En este proceso de diálogo, con la ayuda y el andamiaje del adulto, el niño asume las capacidades simbólicas, técnicas y afectivas que le permiten acceder al mundo de la cultura, del pensamiento y de la vida social y política.

Cuatro factores presentes en todo proceso de enseñanza

Hemos dicho que la escuela existe porque los aprendices son personas con determinado potencial de desarrollo y precisan de la asistencia sistemática de otra, culturalmente más experta que ellos, para poder resolver problemas que sólo pueden comenzar a abordar gracias a esa ayuda. Cualquier institución educativa supone la existencia de personas que desempeñan el papel de expertos/enseñantes y aprendices y un proceso de comunicación/influencia que permite a los primeros ayudar a los segundos a resolver problemas que no podrían resolver por sí mismos. Estos problemas, en mayor o menor medida, se encuentran dentro del terreno del desarrollo potencial inmediato de los aprendices: no tendría sentido plantearse el desafío de que un bebé de pocos meses aprenda a andar en bicicleta...

Las tareas de aprender y de enseñar, la resolución de problemas bajo la dirección o con la colaboración de una persona culturalmente más experta, implica un proceso de comunicación interactiva entre aprendiz y enseñante. Pero la educación no es simplemente un proceso de interacción/comunicación entre personas que cumplen el papel —transitorio y potencialmente reversible[8]— de enseñante y aprendiz. Otros dos factores o elementos entran en esa interacción: los problemas y el conocimiento de cómo tratarlos en una sociedad y en una cultura o subcultura determinada. La vida es un constante proceso en el que aplicamos soluciones ya conocidas o precisamos aprender otras nuevas para enfrentarnos con situaciones desconocidas o en situaciones en las que las respuestas aprendidas ya no nos son satisfactorias o convenientes. La solución de problemas supone: a) un problema, b) saberes, recursos o capacidades que se pueden utilizar para resolverlo. Como hemos visto en el capítulo 1, la cultura es el modo en que las sociedades se relacionan e interactúan con el mundo y la educación es el proceso por el que se transmite buena parte de la cultura.

De estas consideraciones resulta que todo proceso educativo implica:

1. una persona o personas que se ubica/n o es/son ubicada/s en el papel del **aprendiz**;
2. una persona o personas que se ubica/n o es/son ubicada/s en el papel de **enseñante**;
3. algo que constituya un **problema** para el aprendiz (para lo cual requiere de la ayuda del enseñante) y
4. el **contenido** necesario para resolver el problema.

En nuestro entender, la situación de enseñar y de aprender no puede describirse satisfactoriamente por una díada (docente-alumno) ni por un triángulo (docente-alumno-contenido/saber), sino que supone la interacción de un aprendiz, de un docente, de contenidos culturales y de problemas en un contexto determinado.[9] Todos estos factores deben estar presentes para que exista enseñanza. Pero estos factores existen siempre en una particular interrelación y por el período en que el aprendiz tarda en resolver el problema; llegado ese momento, la relación entre los factores se redefine. Cuando un niño ha aprendido a leer libros, ya no necesita que la maestra se los lea o le indique lo que debe hacer para lograrlo. El aprendiz ha desarrollado su potencial y se ha ubicado frente a nuevos problemas; lo que contaba como conocimiento a utilizar frente al problema se ha desplazado. Veamos un ejemplo de lo que estamos diciendo.

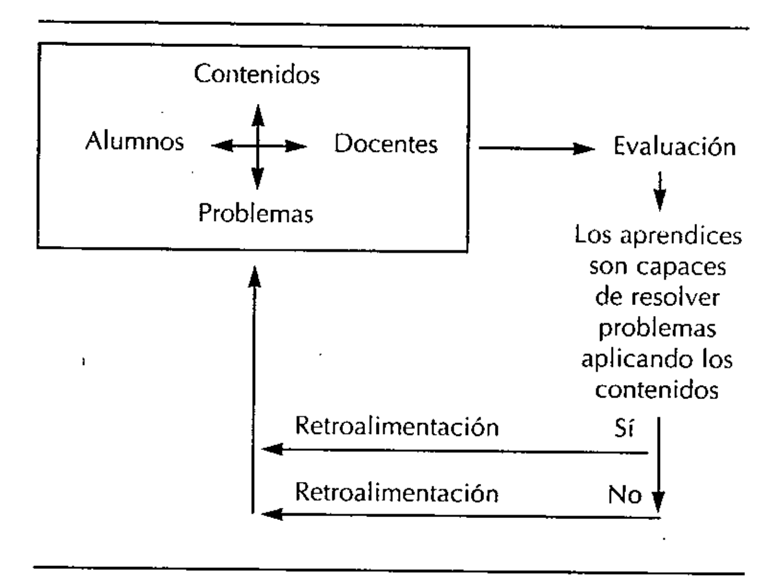
> "En la pizarra está escrito un problema que un grupo de aprendices está tratando de resolver. Tienen un libro de texto que contiene los conocimientos que necesitan para solucionar el problema. Hay un profesor para ayudarles en caso de que tengan dificultades. En este caso, los cuatro factores tienen personificaciones separadas. Por supuesto, si el libro de texto no tuviera nada que ver con el problema, el profesor no estuviera cualificado para enseñar la asignatura y el aprendiz no quisiera aprender cómo tratar con el tipo de problema que está escrito, no habría entonces ninguna relación entre los factores y no se produciría un proceso de aprendizaje.
>
> El problema no tiene porqué estar en la pizarra. Podría estar en la mente del profesor. El profesor podría también plantear el problema a los alumnos en forma verbal. De este modo, el problema también residiría en la mente de los alumnos. Los

conocimientos para resolver este tipo de problema están en la mente del profesor y del libro de texto. El profesor puede transferir dichos conocimientos a los alumnos por medio de una explicación. Los aprendices se encuentran frente a un problema y tienen los conocimientos para resolverlo, pero no se dan cuenta de cómo están conectados entre sí. El profesor utiliza la pizarra para relacionar los conocimientos con el problema. Los alumnos asienten y sonríen cuando se dan cuenta del tipo de relación existente (...) Con respecto a este tipo de problemas, los aprendices ya no son aprendices y el profesor ya no juega un papel porque los nuevos expertos saben cómo tratar con esta clase de problemas."[10]

A partir de esta situación, se pueden analizar diversas cuestiones:

- Estos cuatro factores (docente, alumno, problema y contenido) interactúan en forma dinámica gracias a un proceso de comunicación.
- El aprendiz logra resolver un problema cuando establece relaciones significativas entre los recursos que le ofrece el docente (el contenido) y el o los problemas en cuestión. Y avanza en la comprensión cuando logra aplicar estos aprendizajes a otras situaciones y problemas no previstos por el planteo original del docente.
- La enseñanza y el aprendizaje se redefinen frente a un problema y un contenido determinado; ser enseñante y aprendiz es una situación provisoria y relativa.
- Nunca hay UN problema. Lo que es considerado o definido como problema depende de la perspectiva: el docente puede considerar como un problema significativo algo que sus alumnos ni siquiera alcanzan a comprender o sentir. Y, a la inversa, lo que puede ser problemático y ocupar buena parte de la preocupación de un alumno puede pasar totalmente inadvertido para el docente.
- Un contenido que el docente propone puede no ser el recurso que el aprendiz precisa para resolver el problema. Lo que define al docente experto es saber qué estrategia, qué recursos y qué contenidos son más efectivos para ayudar a sus alumnos a resolver un problema en una situación determinada.
- En tanto proceso de comunicación, el progreso de la enseñanza y del aprendizaje es posible gracias al funcionamiento de sistemas de control.

En medio de una clase, el docente controla la comunicación observando el trabajo que están realizando sus alumnos o por medio de preguntas. Cada tanto, puede realizar ejercicios de evaluación para comprobar el grado de avance de los aprendices y/o el grado de acuerdo y de comunicación que tiene con los aprendices. De este modo, el docente controla y analiza la tarea realizada, retroalimentando el circuito de comunicación entre los distintos factores.[11]



La enseñanza y el aprendizaje como sistema de comunicación.

El punto de partida de toda enseñanza: la experiencia, la cultura y el saber de los que aprenden

"**experiencia** f. (lat. *experientia*). Conocimiento que se adquiere gracias a la práctica y la observación: *la experiencia es madre de la ciencia.* // SINÓN. Práctica, conocimiento. V. tb. destreza, observación y prueba // Experimento."[12]

Experimentar implica probar y examinar prácticamente una cosa, construir **experiencia**, obtener conocimiento a través de la práctica y la observación. Si se piensa un poco más detenidamente en estas definiciones, es posible concluir que no se adquiere experiencia por el sólo hecho de permanecer en un lugar (que es otro de los significados de **experimentar**: *padecer una situación*). Se construye **experiencia** a partir de una intención de aprendizaje; una **experiencia** se produce cuando algo se decanta, cuando una cosa se transforma o nos transforma. En las escuelas siempre se experimenta algo; de un modo u otro, las cosas son sentidas por cada una de las personas. Pero, ¿cómo puede la escuela provocar nuevas experiencias? ¿Cómo intervenir para lograr una reconstrucción superior de la experiencia de los alumnos?

En función de lo que ya hemos visto, los aprendices pueden participar de un proceso de intercambio y elaboración de significados, de elaboración de nuevas experiencias, cuando los contenidos que se les acercan para resolver determinados problemas ayudan a cuestionar las formas habituales de pensar y de actuar. La internalización de la cultura elaborada debe servir para reconstruir los saberes preexistentes en el individuo y potenciar la capacidad para resolver nuevos problemas. Eso es, en definitiva, el aprendizaje. Los problemas que la escuela y el docente plantean a sus aprendices deben ser adecuados a sus potencialidades actuales. Pero este diálogo, este conflicto —entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que intuye o puede hacer pero con la ayuda de una persona más experta— sólo podrá desarrollarse adecuadamente en la medida en que el docente tome como punto de partida las ideas, las motivaciones y las percepciones del alumno.

La orientación tradicional de la práctica docente se dirige, por lo general, en un sentido inverso: parte del currículum y de las disciplinas y trata de acercarlas de una manera más o menos novedosa y motivadora a sus alumnos. Por el otro lado, las corrientes de la Escuela Nueva y las pedagogías centradas en el niño se olvidan de que existen contenidos culturales

ya organizados y estructuran su intervención alrededor de los intereses del aprendiz. Quizás una buena enseñanza escolar deba relativizar los términos del dilema (¿el desarrollo y los intereses del alumno o la lógica del currículum o de la disciplina?). Habría que pensar entonces en utilizar los contenidos organizados por el currículum para provocar la reconstrucción de los conocimientos y concepciones del alumno. Y ésta es una tarea que nadie puede hacer por el docente. Sólo el maestro o el profesor de cada grupo de alumnos puede investigar y estudiar la trama de intereses, deseos e historias que está cruzando los cuerpos y las mentes de las personas que tiene delante de él. Pero es preciso tener algo en claro: el objetivo de su enseñanza no es asegurar la adquisición de un determinado contenido sino que —como hemos sugerido en el punto anterior— el contenido a enseñar es un recurso para plantear problemas que impulsen la reconstrucción de las ideas, las percepciones y las actitudes de los alumnos.

Los estudiantes no llegan a la escuela provistos solamente de sus influencias familiares, sino con un complejo capital de experiencias provenientes de múltiples ámbitos de lo social. Pues bien, sobre esas experiencias —que moldean lo que podemos denominar "conocimiento vulgar"— la escuela y el docente deben organizar el proceso de promoción del aprendizaje sistemático. En este marco, el alumno pondrá a prueba su capital de informaciones, capacidades y actitudes. Para esto, el docente debe presentar problemas y ofrecerle los instrumentos de la cultura elaborada y organizada para ayudar a resolverlos. La cultura pública, bajo la forma de contenidos, cumple así la función de provocar la transformación del conocimiento "vulgar" que los chicos adquieren antes y en forma paralela a su vida escolar. En otras palabras, la experiencia basada en los intercambios de la vida extraescolar debe ser ampliada y sistematizada a través del aprendizaje que se realiza en la escuela. Debemos pensar, como sostenía John Dewey, que la educación es una vía para reconstruir la experiencia de las personas. Las cosas que las personas aprenden en la escuela (el conocimiento de la literatura del siglo XX, el análisis económico, el debate sistemático de ideas) deben servir para introducirlas en mundos complejos y organizados de significado, a partir de los cuales es posible ver las realidades de un modo más comprensivo.

La enseñanza se propone construir significados compartidos

Como hemos visto, el aprendizaje en el aula nunca es meramente individual. Es un aprendizaje que se realiza dentro de un grupo so-

cial que posee vida propia, intereses, necesidades, exigencias. Cada grupo de aprendizaje, en cierta medida, desarrolla su propia cultura. Al mismo tiempo, se trata de un proceso que se desarrolla dentro de una institución y dentro de un clima evaluador. Por lo tanto, se trata, siempre, de un aprendizaje "forzado" por exigencias y reglas de conducta que la escuela promueve y espera.

¿Cómo armonizar tantos intereses y diferencias en el aula si lo que se desea es lograr la reconstrucción de las experiencias de los alumnos? Edwards y Mercer[13] proponen crear un espacio de conocimiento compartido en el aula. Afirman que el docente debe intentar crear mediante el diálogo, un contexto de comunicación y metacomunicación común, que se enriquezca paulatinamente con el aporte de los participantes. En esta perspectiva, la función del docente será facilitar el diálogo y aportar los contenidos elaborados que permitan enriquecer este espacio de intercambio. El docente no debe imponer sus propias ideas o visiones sino crear un ambiente adecuado para que las diferentes perspectivas sean confrontadas y analizadas. Cuando el diálogo se restringe, lo que se impone es la enseñanza del maestro o del profesor, empobreciendo el desarrollo de la experiencia de los alumnos. En estas ocasiones, cuando la comunicación se restringe, los alumnos pueden asimilar lo que el maestro les pide, pero este aprendizaje no se conecta con los conocimientos o las creencias previas de los aprendices. Estos aprenden dos mensajes "en paralelo": uno que sirve para la escuela y otro que sirve para el resto de las actividades vitales.

Pues bien, crear el espacio de comprensión común requiere de un compromiso de participación por parte de los alumnos y del profesor en un proceso abierto de comunicación y metacomunicación. De este modo, el debate abierto en el aula incluye a todos porque se apoya en los conocimientos y las experiencias que cada uno propone y comparte. La función del maestro o profesor es:

1. facilitar la participación activa y ordenada en el aula;
2. presentar problemas adecuados al potencial de desarrollo actual de sus alumnos;
3. ofrecer contenidos que enriquezcan el intercambio y provoquen la reflexión sobre los temas tratados (comunicación) y sobre el propio proceso de comunicación (metacomunicación) y
4. analizar la marcha del proceso para proponer y efectuar reajustes.

"Tenemos" una experiencia cuando algo nos pasa. La creación de un espacio de conocimiento compartido es un intento —siempre abierto, en proceso— para que, cuando enseñamos y aprendemos, nos pasen cosas que valgan la pena.[14] Una vez dicho esto, está claro que la preocupación fundamental del docente no puede ser la de ceñirse a las determinaciones del currículum. Los contenidos serán utilizados y asimilados en la medida en que el docente sepa mostrar las conexiones que puedan tener con los problemas planteados y las preocupaciones de los alumnos. Y para que esto se pueda producir es necesario crear las condiciones de comunicación en el aula, de modo que el aprendiz pueda poner en juego —sin miedo al ridículo o a la sanción— sus propias formas de ver, sentir y actuar. Organizar la actividad de aula para crear un espacio compartido donde, al enfrentar un problema, se produzca el traspaso de competencias y conocimientos del docente al alumno requiere un cambio profundo en la concepción de la enseñanza.

¿Métodos o estrategias de enseñanza?

Desde que se ha promovido el aprendizaje de forma explícita en instituciones específicas, se ha buscado la forma de fijar las acciones para favorecerlo y provocarlo. Se ha buscado establecer el **método**, es decir, el conjunto de reglas y ejercicios para enseñar alguna cosa, de un modo sistemático y ordenado. Tomemos por caso la Introducción de la *Didáctica Magna* de Jan Amos Comenio[15]:

> "Didáctica Magna que expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas, o sea modo cierto y exquisito para todas las comunidades, plazas y aldeas de cualquier reino cristiano, de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno y otro sexo, sin exceptuar a nadie, pueda ser informada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura con brevedad, agrado y solidez.
> El FUNDAMENTO de cuanto aquí se expone está tomado de la misma naturaleza de las cosas; su VERDAD se demuestra con ejemplos equivalentes de las artes mecánicas; su SERIE se dispone por años, meses, días y horas; y, por último, se muestra el CAMINO fácil y cierto para llevar a cabo todo esto con feliz éxito."

El supuesto que subyace en esta concepción de la enseñanza es que —dados un docente, un alumno y un contenido— basta seguir el método para obtener una modificación en el alumno. En la *Didáctica Magna* de Comenio, la enseñanza está caracterizada por:

- la homogeneidad de la población escolar a la que va a enseñar;
- la verdad del contenido a enseñar;
- la serie de pasos o reglas que componen el método (estos pasos pueden determinarse);
- el cumplimiento de lo anterior se llevará al éxito (la modificación deseada de las características personales del alumno).

La primera dimensión, aquella que supone **la homogeneidad del grupo**, trae una forma de intervención educativa en la que —a partir de la existencia de un grupo de alumnos— se sostiene la uniformidad de la enseñanza que deberá proveerse. Esto es, que por estar unos alumnos todos juntos en el mismo espacio físico (el aula), con un mismo contenido común y un mismo maestro, todos aprenderán de la misma forma. Comenio sostiene el concepto de enseñanza simultánea. En esta perspectiva de la enseñanza —la más difundida en la práctica aun en la actualidad—, las características y las necesidades de cada individuo se pasan por alto. El supuesto y el valor de la homogeneidad —base de la acción pedagógica moderna— ignora, oculta o menosprecia las diferencias que constituyen a los seres humanos en cuanto poseedores de diferentes saberes y experiencias culturales.

En relación con **la verdad del contenido a enseñar**, podemos remitirnos al capítulo 1, en el que hemos analizado cómo el contenido es una construcción social y cultural muy compleja, cuya *verdad* depende de los acuerdos sociales que le otorgan autoridad y legitimación. Hemos visto también que el contenido a enseñar está en buena medida indeterminado, parcialmente abierto y que, a través de las prácticas de enseñanza será completado, materializado. Y la tercera dimensión —tanto como la cuarta— es la preocupación central de este capítulo: **la serie de pasos o reglas** que componen el **método** que hará posible y efectiva la materialización del contenido, para lograr un **feliz éxito** en la tarea de enseñanza.

Estas cuatro dimensiones sustentan todo el planteamiento, no sólo de la *Didáctica Magna*, sino de la mayor parte de las propuestas de enseñanza que han existido en la escuela hasta el momento actual. Pero hemos visto que hacer del aula un espacio de intercambio y de construcción de significados compartidos es una tarea que está siempre en movimiento. Nunca se llega a un punto estable, porque cada nuevo aprendizaje trae nuevas preguntas, cuestiones y desequilibrios. No hay un método definido para lograr esto, ni es posible fijar pasos para enriquecer la experiencia de una persona.[16] Partiendo de la misma idea, Lawrence Stenhouse propone hablar de **estrategias** como una alternativa a la concepción del **método**. Dice Stenhouse:

> "Yo prefiero el término 'estrategia de enseñanza' al de 'métodos de enseñanza', que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. 'Estrategias de enseñanza' parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta"[17]

Definimos el **método como el conjunto de reglas y ejercicios para enseñar alguna cosa de un modo sistemático y ordenado**. Recordando a Comenio, hemos visto cómo desde hace siglos se intenta establecer pasos universales que guíen la acción de los docentes. Pero si hemos conceptualizado las comunicaciones educativas como procesos complejos, abiertos e inestables, sería difícil sostener la posibilidad de definir UN método de enseñanza o de buscar la manera apta para enseñar en cualquier circunstancia cualquier cosa a cualquier tipo de persona. Cuando complejizamos la mirada sobre el problema de la enseñanza como promoción y guía del aprendizaje, nos vemos en la necesidad de abandonar la concepción de **método**. Adoptaremos, como sugiere Stenhouse, la noción de **estrategias** de enseñanza.[18]

¿Por qué hablar de **estrategias de enseñanza**? Porque este concepto permite dejar de pensar las prácticas de enseñanza en función de pasos fijos para entrar en el terreno de principios de procedimiento más amplios. La idea de estrategias permite salir del universo de las soluciones universalmente válidas para entrar en la cuestión de los juicios propios de cada profesor en su contexto. La idea de estrategias permite ver que la enseñanza —más que una actividad técnica y de "aplicación"— es un arte complejo no exento de decisiones políticas respecto del cómo, por qué y para qué enseñar.

Algunas aclaraciones sobre la didáctica y las didácticas

Este libro aborda dos cuestiones: el currículum y la/s enseñanza/s. Desde Comenio, la palabra "didáctica" está estrechamente ligada a la noción de método, al supuesto de que existen pasos universalmente válidos para enseñar. Dando cuenta de los complejos fenómenos políticos, sociales, culturales e individuales que se cruzan en la educación sistemática, hemos intentado ubicar nuestra reflexión en otra perspectiva.

1. Desconfiamos de la validez de pasos o métodos universalmente válidos y afirmamos que las nociones centrales para abordar la tarea de enseñar son estratégicas y no tácticas; son, además, cuestiones políticas (relacionadas con el saber, la autoridad, la identidad y la convivencia) y no solamente problemas técnicos.
2. Dicho esto, eso no significa que no existan problemas técnico-instrumentales en la tarea de enseñar. El docente debe aprender y mejorar sus técnicas o métodos de enseñanza si quiere ser eficaz en la ayuda y la guía de la tarea que realizan sus aprendices. Claro que es sumamente útil contar con desarrollos en didáctica de la matemática, didáctica de la lengua y muchos otros desarrollos vinculados con los métodos y los procedimientos aplicables en la enseñanza.
3. Todo método y toda didáctica derivan y se asientan en afirmaciones políticas, sociales, culturales. Implican —como veremos con mayor detenimiento en el capítulo 7— la puesta en funcionamiento de relaciones de saber, poder y autoridad; la afirmación de ideales de docente, de alumno, de conocimiento y de relación pedagógica.

Por los temas que trata, este libro sería una "didáctica general". No obstante, quisimos evitar ciertos supuestos que se vinculan con esta denominación (el contenido es algo neutral, científico y "dado", los métodos son instrumentaciones técnicas para enseñar mejor, el contenido es relativamente indiferente al método).[19]

II. **Filosofías de la enseñanza**

Existen múltiples formas de entender, conceptualizar, describir, explicar y organizar las actividades de enseñanza. Como cualquier otra práctica, no existe una única perspectiva, una forma unívoca e indiscutible para referirnos o pensar la tarea central de la docencia. Cada perspectiva se asienta en una cierta **filosofía sobre la enseñanza**, en una manera global de entender, analizar y explicar los fenómenos que ocurren en las aulas y en un modo de prescribir u organizar las prácticas de la enseñanza.

Cada filosofía de la enseñanza presenta una relación determinada entre el nivel de la comprensión o la conceptualización (*qué es la enseñanza*) y el nivel de la intervención o el nivel de la acción (*cómo se debe enseñar*). La percepción que se tiene o la descripción que se hace de la enseñanza organiza la manera de llevarla a cabo. No es posible separar los modelos de comprensión de los modelos de intervención[20]; las visiones, los pensamientos o las creencias sobre la enseñanza influyen fuertemente sobre las actitudes, las acciones y las formas de relación que establecemos en la actividad de enseñanza.[21] Si pensamos que la enseñanza es un acto de transmisión de saberes científicos que puede ser cada vez más eficiente, actuaremos de manera distinta que si la concebimos como un trabajo semejante al de un jardinero bondadoso que cuida del crecimiento natural de sus plantas. De este modo, cada filosofía de la enseñanza construye y supone un modelo de docente, un modelo de alumno, una forma de pensar el contenido y la actividad de enseñar.

Analizaremos dos grandes perspectivas o filosofías de la enseñanza. Primero nos detendremos a estudiar la postura que sostiene que la enseñanza es, ante todo, una actividad técnica. Luego, veremos la posición de aquellos que sostienen que la enseñanza debe ser vista y encarada como un arte y una política. Como el lector notará, muchas de las consideraciones que presentamos a continuación tienen más de un punto de contacto con cuestiones desarrolladas en el capítulo 2.

"La enseñanza es una actividad técnica"

La enseñanza es ciencia aplicada

Desde esta perspectiva se intenta otorgar a la práctica de la enseñanza el carácter riguroso y fundamentado de una **ciencia aplicada**. La

finalidad de la enseñanza es, entonces, la eficacia en la actuación. El criterio central que organiza esta perspectiva es la regulación de la práctica a través de modelos tecnológicos apoyados en el conocimiento y la investigación científica. Esta intervención tecnológica es necesaria para la transmisión de los cuerpos de saber —centralmente, las disciplinas científicas— que constituyen el núcleo más valioso de nuestras culturas.

Esta perspectiva busca sacar la práctica de la enseñanza de la improvisación y el sentido común, de una etapa precientífica en la que el empirismo docente obstaculizaba e impedía el desarrollo óptimo de la enseñanza. Subyace la idea de que es posible entender, explicar e intervenir de una forma rigurosa, objetiva y científica en los procesos de promoción del aprendizaje, de modo que los conocimientos adquiridos y producidos por la investigación educativa puedan mejorar las prácticas. Para esto se necesita la formación científica de los docentes, la elaboración científica del currículum y la organización y la gestión de la escuela de un modo eficaz y eficiente.

La enseñanza debe organizarse en función de objetivos precisos

Ya hemos hablado de Tyler en el capítulo 2, al analizar su modelo de desarrollo y promoción integral del currículum. Al abordar la enseñanza, Tyler plantea que ésta ocurre dentro de aulas, en escuelas que se encuentran inmersas en sociedades. De acuerdo con su planteo, la escuela es una institución con una finalidad clara y esta finalidad debe formularse en forma de objetivos consensuados y bien definidos. Los objetivos educativos se formulan teniendo en cuenta las problemáticas propias de los alumnos, la vida contemporánea fuera de la escuela, la naturaleza de las materias de enseñanza, la psicología del aprendizaje y una filosofía o conjunto de valores. El problema es cómo formular estos objetivos para que sirvan realmente de guía práctica para la acción, para seleccionar experiencias de aprendizaje y guiar la enseñanza.

> "El modo más útil de establecer objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen no sólo la clase de comportamiento a desarrollar en el estudiante, sino también el contenido o área de la vida en la que debe operar dicho comportamiento. Si consideramos cierto número de fijaciones de objetivos que parece estar claro que proporcionan orientación en el desarrollo de programas de instrucción, puede observarse que cada una de tales fijaciones incluye en realidad tantos aspectos del comportamiento como del contenido del objetivo. Así pues, el objetivo consistente en 'escribir informes claros y bien organizados sobre proyectos de estudios sociales' incluye una indicación acerca de la clase de comportamiento ('escribir informes claros y bien organizados') y señala también las áreas de la vida a que deben referirse los informes."[22]

Pero entre las grandes finalidades de la escuela y la guía de las acciones de enseñanza, hay un largo trecho que recorrer. Para recorrerlo, Tyler propone la formulación de **objetivos conductuales**:

> "Uno define un objetivo con la suficiente claridad, si es capaz de ilustrar o describir la clase de comportamiento que se espera adquiera el estudiante, de modo que cuando tal comportamiento sea observado pueda ser reconocido."[23]

Resulta muy importante la distinción entre **finalidades** y **objetivos**. Las finalidades serán enunciados amplios de propósitos de intención. Por ejemplo, *"desarrollar un modo de vida democrático"* o *"conocer las normas de la convivencia democrática"*. De acuerdo con Tyler, establecer estas finalidades con este alto grado de generalidad proporciona una orientación respecto de qué destacar en los programas educativos. Luego, para organizar la enseñanza, es necesario establecer los objetivos conductuales, específicos, por ejemplo: *"los alumnos discutirán sobre el tema asumiendo y defendiendo el punto de vista A en contra del punto de vista B y se manifestarán tolerantes con el resultado de la discusión"*.

Para desarrollar la enseñanza sobre la base de esta concepción, Hilda Taba propone siete etapas de trabajo (ya citadas en el capítulo 2):

Etapa 1: Diagnóstico de las necesidades.
Etapa 2: Formulación de objetivos.
Etapa 3: Selección del contenido.
Etapa 4: Organización del contenido.
Etapa 5: Selección de experiencias de aprendizaje.
Etapa 6: Organización de las experiencias de aprendizaje.

Etapa 7: Determinación de lo que hay que evaluar y de los modos y medios para hacerlo.

De estas formulaciones surgió la llamada **pedagogía por objetivos**[24], o **enseñanza por objetivos**, que deriva la selección y la organización de experiencias de los productos de aprendizaje formulados en forma de conductas observables. En el modelo técnico, el sistema curricular, los fines del aprendizaje[25] y la organización de la enseñanza coinciden en un mismo esquema.

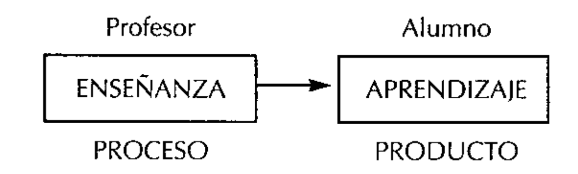
El docente es un técnico que resuelve problemas instrumentales

Ahora bien, ¿quiénes están en condiciones de enunciar tanto las finalidades como los objetivos? ¿Quiénes realizarán cada una de las etapas propuestas? Si la enseñanza, para ser eficaz, debe basarse en el conocimiento científico, lo lógico es que estas tareas las realicen los expertos y los especialistas de los distintos campos agrupados en torno de la educación. ¿Y cuál es el lugar que le cabe al docente en este esquema? Al ser la enseñanza una ciencia aplicada, el docente que deberá llevarla a cabo se convierte en un técnico que deberá resolver los problemas del aula desde una perspectiva instrumental. Y los problemas instrumentales, técnicos, se solucionan aplicando los recursos y las estrategias prescriptas por los especialistas. Cuanta mayor sea la parcela de intervención que los expertos puedan predeterminar —evitando los "prejuicios" y las "improvisaciones" de los docentes—, mayores garantías habrá de lograr los objetivos propuestos. El docente es situado como un ejecutor de las disposiciones tomadas por los científicos.

Un modelo técnico para analizar la enseñanza

El modelo **proceso-producto** fue una perspectiva de investigación sobre la enseñanza que tuvo su apogeo entre 1940 y los setenta en los Estados Unidos. Se proponía[26] desarrollar conocimiento científico a partir de dos variables de investigación: la variable "comportamiento docente" y la variable "rendimiento académico de los alumnos" o "aprendizaje de los alumnos".[27]

> "Su lógica es bien sencilla, y se ha aplicado con éxito en otros campos de intervención sobre la realidad física y sobre la realidad social. Si se produce conocimiento científico que establezca relaciones de causalidad entre variables de la realidad, de estas leyes que nos dicen cómo se comportan los elementos de la realidad pueden derivarse directamente normas de intervención tecnológica que nos garanticen la eficacia en la actuación. Si A produce B en las condiciones C, para conseguir B sólo tenemos que preparar las condiciones C y activar A."[28]



variable independiente variable dependiente

Este tipo de investigación sobre la enseñanza establece correlaciones entre el comportamiento de los docentes (la variable independiente de la investigación, llamada **proceso**) y el rendimiento académico de los alumnos (la variable dependiente, llamada **producto**). De acuerdo con estos planteos, si se logran identificar estilos de enseñanza que se correlacionen con rendimientos académicos satisfactorios, la eficacia de los docentes puede conseguirse. Y bastará formar a los docentes en estos estilos para obtener los resultados buscados. La concepción de enseñanza puesta en juego convierte al docente en la variable más significativa y decisiva en la determinación del rendimiento académico de los alumnos. El problema es que sólo presta atención a los comportamientos observables y medibles tanto de docentes como de alumnos, eliminando otras variables que tienen incidencia en las prácticas de enseñanza. En este tipo de investigación se toman las actividades docentes en forma aislada, independientemente del tiempo y lugar, dejando a un lado su contextualización social, cultural e histórica[29]. Esta investigación busca formular generalizaciones acerca de la enseñanza para prescribir formas concretas de acción. Y aquí subyace la concepción de la enseñanza como un entrenamiento de habilidades:

> "Si la descomposición de una habilidad compleja funcionaba para los técnicos de radar, mecánicos de aviación, estudiantes de idiomas y otras activi-

dades, ¿por qué no habría de funcionar para los profesores?"[30]

Veamos ahora algunas observaciones críticas sobre del modelo "proceso-producto" como programa de investigación sobre la enseñanza:

1. La investigación del modelo proceso-producto no produce explicaciones de por qué determinadas estrategias de enseñanza conducen a logros y otras no; el énfasis está puesto en lo que funciona y no en *por qué* funciona. Al reducir el análisis de la enseñanza a las conductas observables y cuantificables de docentes y alumnos, se pierde de vista el significado de los procesos reales de interacción. La relación entre los comportamientos visibles y sus significados es compleja y no directa sino situacional y cambiante; lo que le pasa a las personas está determinado fuertemente por el contexto. Una misma conducta observable puede significar cosas diferentes según los sujetos, el momento y el contexto en que ocurra.

2. Al realizar la búsqueda de las acciones de enseñanza más eficaces, este modelo supone que la influencia educativa funciona en un único sentido (del docente hacia los alumnos). Hemos visto que en el aula los intercambios y las interacciones afectan —de diferentes formas y en distinta medida— a docentes y alumnos.

3. Si los significados que organizan las acciones de docentes y alumnos están en constante proceso de negociación, no resulta posible prever todas las reacciones que ciertos alumnos tendrán ante la pregunta de un profesor, en una determinada clase que se desarrolla en una escuela particular de un medio social también particular. Al dejar a un lado el contexto en que ocurren las interacciones entre docente y alumnos, estos estudios dejan de lado dimensiones culturales y sociales que atraviesan la situación de aula.

4. Una crítica muy severa que se le hace a este modelo, tiene relación con la forma en que define la variable **producto**. Como lo que miden los test son partes muy pequeñas de las interacciones del aula (sólo las conductas observables y medibles), las pruebas de rendimiento sobre las que se basan refieren a una parcela muy pequeña de los aprendizajes realmente alcanzados por los alumnos en las escuelas. El aprendizaje significativo para la vida de los sujetos se consolida lentamente a lo largo del ciclo escolar y, muy probablemente, no se manifieste bien en un test o una prueba de rendimiento estandarizada.

5. Otro problema de esta perspectiva de investigación, es que no reconoce que el contenido es una construcción social. En este modelo, el contenido es identificado con aquello que los especialistas de cada disciplina han determinado, obviando que en la escuela no sólo se transmite este contenido.

6. Los comportamientos docentes y los estilos de enseñanza, no son indiferentes a la naturaleza del contenido a enseñar. La forma de enseñar matemática no es igual a la forma de enseñar literatura ni a la de enseñar educación física. Los intercambios entre docentes y alumnos se ven atravesados por la lógica propia del contenido a enseñar.

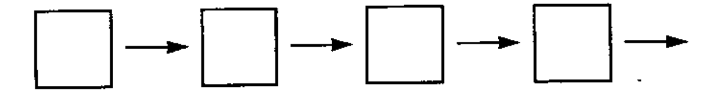
Un modelo técnico para organizar la práctica de enseñanza: la Programación Lineal

Otra expresión de la filosofía que entiende la enseñanza como una actividad técnica es la **Programación Lineal**. Este modelo de acción para la enseñanza fue desarrollada sistemáticamente por el psicólogo conductista estadounidense B. Skinner, en el mismo período en que alcanzaba gran difusión el modelo de "proceso-producto". La Programación Lineal se basa en la teoría del condicionamiento operante que provenía del campo de la psicología conductista[31]. Veamos en qué consiste esta forma de organizar la enseñanza:

> "Para preparar un programa instructivo es necesario tener una visión clara sobre las destrezas y la información que los estudiantes deben haber adquirido al final del programa y sobre las destrezas e información que poseen al iniciarlo. El programa proporciona un camino o una ruta que va desde el punto de comienzo hasta su término. Tal ruta no es la secuencia continuada de una exposición en prosa, como lo es un libro, sino que está dividida en una serie de pequeñas etapas o pasos, cada uno de los cuales es autoexplicativo y está cuidadosamente conectado con el precedente y el siguiente."[32]

Los estudiantes deben dar una respuesta correcta en cada una de las etapas e inmediatamente reciben un premio o gratificación. Las eta-

pas son lo suficientemente sencillas como para que los errores sean escasos. Por lo general, el premio consiste en permitirle a los alumnos seguir avanzando.



En la Programación Lineal, cada programa de instrucción constituye una secuencia fija, basada en un cuidadoso y pormenorizado análisis de la materia a enseñar. Esto pone al docente en la obligación de tener un conocimiento claro y detallado de la materia que enseña, a la vez que tiene que secuenciar los contenidos que incluya. Esta secuenciación puede hacerla él personalmente pero, casi siempre, estará dada por los especialistas. Desde el punto de vista de los alumnos, se les proporciona a todos el mismo recorrido sin establecer diferencias. Las diferencias que son reconocidas en estos programas serán las dadas por el ritmo de aprendizaje, ya que el programa está preparado de modo tal que —a pesar de las posibles diferencias de ritmo de aprendizaje— todos los alumnos llegarán al final siguiendo el mismo camino.

Veamos un texto cualquiera producido desde esta perspectiva. Se trata de una actividad para la enseñanza de la medición escrito por Samuel Levine y Freeman F. Elzey. En la introducción, los autores explican el tipo de abordaje que se hará del contenido "medición":

> "Este texto le proporciona al lector los conceptos básicos de la medición tal como se aplica en la interpretación y preparación de tests. El libro se diseñó específicamente para complementar los textos generales sobre medición y evaluación en las ciencias de la conducta.
> ¿Por qué el texto es autoprogramado? Esta obra presenta un nuevo método de aprendizaje de la medición en educación y psicología. Este método permite que el lector: 1) participe activamente en cada momento del proceso de instrucción; 2) aprenda paso a paso, en forma organizada, pues cada punto deriva lógicamente del anterior, y 3) pueda avanzar en el programa según su propio ritmo, pasando rápidamente los temas que no le presentan dificultad y más despacio donde lo crea necesario. Al final de cada punto del programa el lector puede confirmar si ha procedido bien. Este conocimiento inmediato de los resultados (realimentación) es uno de los rasgos más importantes de la enseñanza programada. Permite que se corrija cuando es necesario pero, lo que es más importante, permite verificar si se ha entendido correctamente lo que se está enseñando."[33]

Bajo el título "Cómo usar este texto autoprogramado" explican la utilización del libro paso a paso:

> "Este programa contiene 16 series agrupadas en cinco partes. Al comienzo de cada parte hay un pequeño comentario sobre el contenido de la sección programada de las series. Se debe leer cuidadosamente dicha introducción, pues constituye el marco de referencia de los ejercicios siguientes.
> Cada serie contiene un número de pequeñas unidades llamadas cuadros. Cada cuadro da cierta información y contiene un espacio en blanco que el lector debe llenar. Antes de escribir la respuesta se debe tapar con una tarjeta u hoja de papel la parte inferior del cuadro donde se halla la respuesta correcta.
> Se dan algunas claves del tipo de respuesta que se pide para cada cuadro. Por ejemplo, el número y tamaño de los espacios para la respuesta indican el número y tamaño de las palabras requeridas. En algunos cuadros hay opciones para elegir. Por ejemplo: "El pasto es .... (verde/rojo/azul)".[34]

Luego se incluye una recomendación, que es toda una concepción sobre el proceso que se está generando:

> "Para que este texto programado sea más eficaz se deben seguir fielmente las instrucciones expuestas. Cualquier omisión reduce las posibilidades de

aprender y retener los conceptos y procedimientos presentados. Cada cuadro debe leerse cuidadosamente y la respuesta se debe escribir en el espacio correspondiente. Mantenga cubierta la respuesta correcta hasta que haya escrito la suya.
Después de responder controle su respuesta con la que se halla debajo de la línea de rayas. Si es correcta pase al otro cuadro. Si no, debe volver a leer los cuadros precedentes para averiguar por qué se equivocó. Corrija su respuesta antes de seguir adelante."[35]

Entremos ahora en el texto autoinstructivo propiamente dicho:

"Serie 1: *Características de la medición*

1. Las ciencias de la conducta se ocupan del estudio de los comportamientos y características de las personas con el propósito de describirlas, explicarlas y predecirlas. La posición que ocupa un individuo en un determinado momento es un ejemplo de una .... (característica/conducta).

----

característica

2. La altura de una persona es un ejemplo de una .... (característica/conducta).

----

característica

3. Las respuestas o el desempeño de una persona son ejemplos de .... (características/conductas).

----

conductas

4. Las respuestas que da una persona a los ítems de un test de inteligencia son ejemplos de .... (características/conductas).

----

conductas"[36]

El texto continúa desarrollando todo el tema de la medición de la misma manera. En esta concepción de la enseñanza subyace la idea de que lo que hay que enseñar son informaciones y destrezas. Esta mirada simplificadora del contenido y de los procesos de su apropiación evita el planteamiento de una serie de interrogantes importantes.[37]

La enseñanza programada supone que el rigor analítico implícito en la programación —la claridad en cuanto al objetivo y las vías que conducen a él— mejorará la enseñanza al pautar su organización. En el planteo técnico, enseñar es un comportamiento intencional que posee una finalidad que debe estar claramente explicitada. Si los docentes pueden clarificar sus metas, expresando los cambios que esperan producir en sus alumnos, el camino para llegar a la meta debe también estar clarificado. Además, esto permitirá comprobar si la meta ha sido efectivamente alcanzada. Pero está claro que la pretensión de llevar a cabo cualquier enseñanza con un modelo de acción tan cerrado es discutible, principalmente, por lo impredecibles que son los acontecimientos que ocurren en las aulas, en las interacciones entre docentes y alumnos. Al respecto dice Philip Jackson:

> "... la enseñanza es un proceso de acomodación constante. Ni el profesor ni sus estudiantes pueden predecir con alguna certeza, exactamente, lo que va a suceder a continuación. Los planes siempre se desvían y tergiversan y constantemente surgen oportunidades inesperadas para la consecución de metas educativas. El profesor experimentado capta estas ocasiones y las utiliza para mayor ventaja suya y de sus alumnos. Si se está desarrollando, a pleno ritmo, un diálogo puede decidirse a dejar de lado una prueba que estaba programada y permitir que la discusión prosiga. Si un estudiante comete un error insólito en su cuaderno de aritmética, puede llamar la atención a toda la clase y advertirla para no incurrir en un hecho similar. Si comienza una pelea en el patio de recreo, el profesor puede decidir cancelar la actividad proyectada para la clase siguiente y pasar ese tiempo hablando a sus alumnos de la importancia del 'juego limpio'. Y así sucesivamente. Aun cuando la mayoría de los profesores establecen planes de antemano, al realizarlos comprenden cuán probable es que tengan que cambiarlos."[38]

Si es necesario un programa de instrucción para cada contenido a enseñar y el programa debe reunir todos los requisitos mencionados, todo esto debe estar explicitado antes de su aplicación. A su vez, para garantizar la validez de los programas, éstos deben ser especialmente elaborados por especialistas en contenidos que trabajen conjuntamente con los técnicos en programación. Es evidente que el docente no participa de todo este proceso de elaboración.

Volvemos aquí a la perspectiva general que subyace en la Programación Lineal: la enseñanza es una actividad técnica. En ella, el docente es un ejecutor de los programas producidos por los especialistas en algún lugar fuera de la escuela y de las aulas. Debe promover el aprendizaje guiando a los alumnos de acuerdo con el camino especificado por el programa, cuidando el seguimiento de los pasos de la secuencia, para poder evaluar al final si los resultados de aprendizaje de los alumnos se corresponden con los especificados por el programa.

Tanto el modelo de investigación del "proceso-producto" como la Programación Lineal se enmarcan en la filosofía que concibe la enseñanza como una actividad técnica. Como ya hemos señalado, ambos son programas educativos derivados de los aportes realizados por la psicología del comportamiento entre 1940 y 1970. Sin embargo, sus fundamentos conceptuales persisten en el campo de la educación aun cuando en nuestro país no se empleen como tales hoy en día.

"La enseñanza es una actividad artística y política"

El docente como intérprete, la enseñanza como interpretación

Desde esta perspectiva —sostenida por autores como Stenhouse, Elliot, Schwab, Eisner—, la vida del aula es una red de intercambio, creación y transformación de significados. La enseñanza debe entonces orientar, guiar y preparar las comunicaciones que hacen posible al aprendizaje:

> "... la intervención en el aula debe partir de los significados que realmente fluyen en el grupo de clase, de los significados que aquellos alumnos traen a sus intercambios académicos, desde su experiencia cotidiana anterior y paralela a la escuela y de los significados que generan como consecuencia de sus vivencias en la institución escolar, compartiendo experiencias de aprendizaje en contacto progresivo con el conocimiento público."[39]

La enseñanza toma el perfil de una actividad no-mecánica, que consiste en ayudar al alumno a plantearse y resolver nuevos problemas. En el aprendizaje escolar, los alumnos deben activar sus esquemas de pensamiento, utilizar sus códigos de interpretación del mundo y de comunicación con los otros, aún cuando sean insuficientes o incorrectos.

¿Cuál es el lugar que ocupa el docente en este planteo? ¿Cómo regula el que enseña la acción de sus aprendices? Si cada alumno o grupo de alumnos debe construir sus propios esquemas de interpretación, el docente deberá ser el intérprete que interviene en esa red de significados, sentimientos y actuaciones, buscando acercar las claves o ayudas para los problemas planteados.[40] Su principal tarea será el diagnóstico permanente y continuo de las situaciones de aula y la evaluación de los intercambios que se producen. La tarea de aprender que realizan los aprendices debe ser guiada por el docente-intérprete. Y esto es posible porque el docente es más experto que sus alumnos porque ha estudiado, ha vivido y recorrido con anterioridad la trama de significaciones sociales (ideas, tradiciones, historias) que la escuela quiere transmitir.

Se deriva de esto que el docente no puede sustituir estos procesos de elaboración de significados con la imposición de significados construidos de antemano. Pero esta dificultad le permite salirse de los límites impuestos por el currículum y por las rutinas escolares; le permite tomar decisiones en situación y apelar a su juicio profesional (que es pedagógico, ético y político a la vez). La programación que el docente realice de su tarea puede ayudar u obstaculizar este proceso; ese será el tema del próximo capítulo.

El carácter artístico y político de la enseñanza

Como la actividad del docente es, en esta perspectiva, un continuo acto de interpretación basada en su conocimiento y experiencia, diversos autores han planteado el **carácter artístico** de la práctica de la enseñanza. El arte no supone improvisación o espontaneísmo; requiere de estudio, de ensayo, de técnicas.[41] Lo importante entonces son los procesos y el respeto por los principios de procedimiento, de modo que en las experiencias y los intercambios en el aula, se realicen los valores que orientan la actividad educativa:

"La enseñanza no es un medio para conseguir unos objetivos fijos, previamente establecidos, sino el espacio donde se realizan los valores que orientan la intencionalidad educativa, que (...) se debate y decide dialécticamente en la comunidad social, en el centro (la escuela) y en el aula."[42]

Que la enseñanza sea un proceso indeterminado no significa que nada puede decirse de ella antes de realizarla. Los docentes deben trabajar para clarificar y comunicar las bases sobre las que toman decisiones, los supuestos filosóficos y los fundamentos para elegir una opción u otra de acción.

Pensada como un arte práctico, la enseñanza debe iniciarse a partir del conocimiento, el lenguaje y los propósitos de cada alumno o grupo. Así, uno de los supuestos de la *Didáctica Magna* de Comenio —aquel que supone la homogeneidad de la población a la que se va a asistir— pierde consistencia. La enseñanza democrática será posible mediante un enfoque que tenga en cuenta estas diferencias, con un docente que pueda favorecer los intercambios y la participación en los procesos de aprendizaje, experimentación y comunicación.

En esta perspectiva cambia sustancialmente el objeto de la transmisión: aquello a enseñar no es sólo un contenido derivado del conocimiento disciplinar —tal como lo propone la perspectiva técnica—, sino es el contenido como mensaje abierto y múltiple, tal como lo analizamos en los capítulos 1 y 2. Por eso esta perspectiva es, además de artística, política. El problema planteado al docente es muy complejo: por un lado, debe potenciar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de los alumnos del grupo-clase. Pero, por otro, debe mantener el control sobre la actividad del aula e impartir el currículum disciplinar que el sistema educativo le impone como obligatorio. El docente se debate entre ejercer una autoridad democrática y favorecedora del aprendizaje significativo de los alumnos y cumplir con el programa prescripto, con las competencias que la sociedad exige que los alumnos adquieran al finalizar su curso. El docente debe asumir la indeterminación de las situaciones de enseñanza y construir un equilibrio entre los polos de su dilema: cómo ser equitativo y democrático y cómo mantener a la vez el control que su rol le impone.

Un modelo para pensar la enseñanza desde una perspectiva artística y política

El "modelo de proceso" refiere a un innovador proyecto de enseñanza de las humanidades desarrollado por Lawrence Stenhouse en Inglaterra en la década de 1970. Al reflexionar sobre el problema de la educación en las escuelas, Stenhouse distingue en la enseñanza cuatro procesos diferentes:

"El **entrenamiento** se ocupa de la adquisición de capacidades y una preparación con éxito da lugar a una capacidad para rendimientos. Ejemplos de ello son construir una canoa, hablar un idioma extranjero, escribir a máquina, hacer un pastel o manejar aparatos de laboratorio.
La **instrucción** se ocupa del aprendizaje de información y una instrucción con éxito da lugar a retentiva. Ejemplos de ello son la memorización de la tabla de los elementos químicos, de fechas históricas, de los nombres de las naciones europeas, de los verbos irregulares en alemán y de una receta para hacer pastas.
La **iniciación** se ocupa de la familiarización con valores y normas sociales y una iniciación realizada con éxito da lugar a una capacidad para interpretar el entorno social y anticipar la reacción a las propias acciones.
La **inducción** supone la introducción en los sistemas de pensamiento (conocimiento) de la cultura y una inducción lograda da lugar a comprensión, tal como se pone de manifiesto en la capacidad para captar relaciones y juicios y para establecerlos por uno mismo."[43]

La perspectiva o filosofía técnica de la enseñanza parece adaptarse muy bien a los dos primeros procesos señalados por Stenhouse (el entrenamiento y la instrucción), pero plantea numerosos interrogantes respecto de los dos últimos (la iniciación y la inducción):

"La educación refuerza la libertad del hombre introduciéndole en el conocimiento de su cultura como sistema de pensamiento.
La educación como inducción al conocimiento logra éxito en la medida en que hace impredecibles los resultados conductuales de los estudiantes."[44]

El "modelo de proceso" propuesto por autores como Stenhouse discute sobre aquellas cuestiones a las que la perspectiva técnica no ha podido encontrar soluciones ni respuestas. La concepción artística y política de la enseñanza piensa en sujetos insertos en su cultura y refiere a modos de pensamiento en los que los resultados no están determinados de antemano. Al no haber una única respuesta válida, será el docente quién determine con criterios elaborados el valor del trabajo de los estudiantes. Esto supone que la evaluación no será "objetiva", pero dará cuenta también de la calidad del profesor mismo, en tanto éste sea capaz de realizar evaluaciones bien meditadas y construidas[45]:

"Cualquier modelo de proceso se basa en el juicio del profesor, más que en su dirección. Es más exigente para los docentes, y más difícil de realizar en la práctica, pero ofrece mayor grado de desarrollo personal y profesional."[46]

¿Pero de dónde saldrán estos criterios? En principio, de tomar en cuenta que toda forma de conocimiento —según Stenhouse— posee una estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios propios. Así, en relación con el problema de la causalidad histórica, plantea:

"¿Cuál es la naturaleza de la causalidad histórica? ¿Puede utilizarse con éxito el concepto de causalidad para comprender situaciones complejas? ¿Cómo puede abordarse y con qué resultados los orígenes de la primera guerra mundial utilizando dicho concepto? Esta es la clase de preguntas que surgen al adoptarse la causa como concepto clave para la historia. No existe una respuesta generalmente aceptable y preespecificable."[47]

Stenhouse sostiene que una clase donde se analiza, interpreta y evalúa los orígenes de una pelea ocurrida en el patio del recreo y un historiador que analiza los orígenes de la primera guerra mundial, están comprometidos en el mismo tipo de tarea. Están intentando comprender no lo que ha sucedido (el acontecimiento), sino también el concepto (en este caso el de "causalidad") con el que intentan explicarlo.

Pensar la enseñanza como una actividad artística y política implica también sostener que —frente a cuestiones controvertidas— los docentes no deben utilizar su poder o su autoridad para imponer sus ideas, opiniones o perspectivas. El proceso de enseñanza no debe determinar el resultado de las opiniones y las perspectivas de los estudiantes. Como ejemplo de esta concepción, el *Humanities Curriculum Project* se centró en una enseñanza basada en la discusión, en la que

"... el grupo examinaba con sentido crítico los datos cuando discutía cuestiones bajo la presidencia de un profesor que sometía su labor al criterio de neutralidad.
La finalidad pedagógica del proyecto consiste en desarrollar la comprensión de situaciones sociales y actos humanos y de los problemas relacionados con valores controvertidos."[48]

Esta concepción acerca de la enseñanza está atravesada por cuestiones éticas y opciones de valor. El docente necesita identificar la calidad de la enseñanza con las pautas y los valores que se desarrollan en la misma actividad de enseñanza y no en función de los fines que se determinan externamente. Dicho simplemente y con un ejemplo: la democracia no se declama, se practica. La enseñanza de la democracia comienza por la forma en que se organizan el cómo (y el qué) enseñar.

En contraposición con la perspectiva que entiende a la enseñanza como una actividad técnica, en esta filosofía no hay una diferenciación profunda entre medios y fines. La enseñanza siempre enseña; la comprensión sólo se puede desarrollar en un clima de creatividad y de polémica. La forma de organizar el intercambio con —y entre— los alumnos no puede contradecir los principios que guían el proyecto educativo. Lo que hace que una acción sea educativa o formativa no es la producción de resultados (llegar a los objetivos predeterminados), sino el desarrollo de las cualidades y las capacidades que se busca fortalecer y que se ponen de manifiesto en la acción.

Los efectos más significativos de la práctica educativa no son necesariamente aquellos que se manifiestan en el corto plazo, como exigen normalmente las escuelas a través de las evaluaciones. Los efectos que tie-

nen una vida más prolongada y que cobran peso decisivo en la configuración de los sujetos no se manifiestan de inmediato como conocimientos, habilidades o reacciones susceptibles de ser evaluadas por una prueba[49]. Los alumnos aprenden realmente cuando se apropian del conocimiento, cuando lo asimilan y adaptan a sus circunstancias, cuando el proceso de "metabolismo simbólico" provoca el enriquecimiento y la ampliación de la experiencia.

Retomando a Fenstermacher, sostendremos entonces que la enseñanza no es causante de aprendizaje, sino su facilitadora y su guía. El docente es quien monta, sostiene y retira los andamios del aprendizaje controlado que se realiza en la escuela. El maestro y el profesor proveen las ayudas en el momento oportuno pero, a la vez, deben quitarlas para posibilitar el crecimiento, la autonomía y la independencia de los alumnos. Se trata de pensar formas de enseñar que no ahoguen la riqueza, la diversidad y la potencialidad de los aprendizajes que pueden realizar los alumnos.

Ideas para finalizar el capítulo

Comenzamos este capítulo conceptualizando la enseñanza y sus relaciones con el aprendizaje. Luego realizamos un recorrido por dos filosofías básicas de la enseñanza, cada una de las cuales describe y prescribe la tarea docente de un modo sustancialmente diferente. Analizamos también las consecuencias y las orientaciones que se derivan de cada una de ellas: los modelos de docente, de alumno, de enseñanza y de contenidos de la enseñanza. Pero, ¿cuál de estas filosofías o perspectivas podemos adoptar nosotros como docentes? O tal vez, ¿qué aportes de estas perspectivas nos conviene utilizar?

Como docentes nos encontraremos todos los días frente a un grupo de alumnos, con la tarea de enseñarles cierto contenido y de ayudarlos a tratar con cuestiones y desafíos cada vez más complejos. ¿Cómo lo haremos? Las respuestas son múltiples: la enseñanza por objetivos dice que establezcamos el fin a lograr (los objetivos) y pensemos luego en los medios para lograrlo. Estableciendo el método, los pasos a seguir, llegaremos a esos objetivos. Por su parte, la concepción de la enseñanza como actividad artística y política nos dice que debemos —de acuerdo con las circunstancias, las personas y los contenidos— favorecer y orientar intercambios entre los alumnos y el conocimiento para resolver nuevos problemas. Y si bien hemos simpatizado más con ciertos planteos que con otros, no creemos conveniente desconocer la utilidad y la eficacia que ciertas propuestas del modelo de objetivos pueden tener para pensar y organizar ciertas enseñanzas.

Avancemos una conclusión más. Reeemplacemos entonces, tanto en su dimensión conceptual como en su dimensión práctica, la idea de **método de enseñanza** por la de **estrategias de enseñanza**. ¿Qué consecuencias tiene esta distinción en nuestro trabajo cotidiano? Si, como hemos propuesto, adoptamos la noción de **estrategias de enseñanza**, podremos proponer planes flexibles que nos permitan resolver apropiadamente las problemáticas de la enseñanza. Pero para ello es necesario contar con criterios claros y explícitos sobre cómo realizar la tarea. Y —lo que es central para el enfoque artístico— es que estos criterios sean compartidos tanto intelectual como éticamente por todos los docentes que enseñan en una institución.

En el próximo capítulo podremos (¡por fin!) centrarnos en un problema que, como futuros docentes, nos preocupa: cómo organizar o planificar la enseñanza.

Notas

1. Para la caracterización del concepto de enseñanza, véase G. Fenstermacher: "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en M. Wittrock: *La investigación de la enseñanza*, T. I. Barcelona, Paidós, 1989.

2. Esto quiere decir que si no existiera el aprendizaje, no tendría sentido la actividad de enseñar. La enseñanza depende, en su esencia, del fenómeno del aprendizaje. Es una dependencia ontológica (ontos= ser) en la medida en que el ser de la enseñanza es derivado: la enseñanza no provoca, crea u origina el aprendizaje; en todo caso, lo guía, lo facilita, lo controla.

3. Ídem, pág. 154.

4. En el capítulo 4 planteamos que el aprendizaje escolar es un proceso "tutelado", en el que el aprendiz recibe una ayuda que ha sido moldeada (por determinaciones políticas, culturales, sociales). En el capítulo 7 veremos que la enseñanza también pone en juego efectos de autoridad, poder y relación entre las personas. La enseñanza es una guía, una acción de "gobierno" del aprendizaje.

5. Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1991, pág.53.

6. Pérez Gómez, A. I.: "Enseñanza para la comprensión", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.:. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1997, pág. 95.

7. Jerome Bruner es un destacado psicólogo norteamericano que, desde la década de 1950, se ha dedicado a estudiar los problemas de la enseñanza y de la educación desde la perspectiva del desarrollo del lenguaje y la apropiación de la cultura que se realizan en el proceso de crecimiento infantil.

8. Los papeles de enseñante y aprendiz son transitorios y reversibles porque nadie es experto en todo. Quien hoy enseña algo a otro puede necesitar luego colocarse en el otro polo (el del aprendiz) cuando se enfrenta con un problema, un tema o una cuestión que no es capaz de resolver. Lamentablemente, la institución escolar nos ha acostumbrado a pensar que estos roles son fijos y que se distribuyen de acuerdo con la edad. El desarrollo técnico y la pluralización de las formas de vida están, desde hace varias décadas, cuestionando esta imagen que tanto tranquilizaba a las generaciones adultas. En la actualidad, el experto en computación suele ser un joven inquieto y desprejuiciado respecto de la técnica y los adultos jóvenes pueden —muchas veces— "enseñar" a vivir mejor a sus mayores.

9. Estas ideas están desarrolladas en Tiffin, J. y Rajasingham, L., *op. cit.*

10. Ídem, págs. 51 y 52.

11. Trabajaremos la cuestión del control en el capítulo 8, dedicado al tema de la evaluación.

12. *Pequeño Larousse Ilustrado*, 1993.

13. Edwards, D. y Mercer, N.: *El conocimiento compartido*. Madrid, Paidós-MEC, 1988.

14. Sobre la noción de "experiencia" y su importancia para pensar la educación actual, se puede consultar las innumerables sugerencias que propone el profesor de Filosofía de la Educación de la Universidad de Barcelona, Jorge Larrosa. Larrosa sostiene que: "La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio (...) Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o en la transformación de lo que somos (...) Tenemos el conocimiento, pero como algo exterior a nosotros, como un útil o una mercancía. Consumimos arte, pero el arte que consumimos nos atraviesa sin dejar ninguna huella en nosotros. Estamos informados, pero nada nos conmueve en lo íntimo. Pensar la formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)." (Larrosa, J.: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Barcelona, Laertes, 1996, págs. 18 y 19.)

15. Jan Amos Comenio (1592-1670) fue un pastor y pedagogo moravo, autor de una de las obras fundantes de la pedagogía moderna, la *Didáctica Magna*, en la que propone un método universal para educar a las personas y difundir así su ideal "pansófico" (ciencia o saber universal). Frente a la convulsionada realidad europea del siglo XVII, Comenio proponía la unificación del saber y su difusión mediante un sistema escolar —dirigido por una academia internacional— para garantizar el mantenimiento de la paz. En 1650 escribe su obra *Orbis sensualis pictus*, primer libro escolar ilustrado, que tiene una enorme difusión en toda Europa. Recomendamos, respecto de la centralidad de la obra de Comenio, la lectura de dos trabajos: Narodowski, M.: *Infancia y poder. El nacimiento de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique, 1994 y Vasco Montoya, E.: *La enseñanza en el pensamiento de Vives y Comenius*. Bogotá, Magisterio-Iberoamericana, 1997.

16. Quizás lo más relevante que se pueda decir al respecto sea: a) mantener siempre el valor del diálogo significativo, b) que lo que hagamos en el aula (nos) importe, (nos) guste y (nos) movilice energías y c) no olvidar que el contenido a enseñar es sólo uno de los contenidos que estamos transmitiendo.

17. Stenhouse, *op. cit.*, pág.52

18. Esto no significa que sea inútil conocer o utilizar distintos métodos para enseñar algo a alguien. Pero los problemas de la enseñanza no pueden reducirse a la aplicación de un método, sino que implican el estudio de cuestiones mas complejas y la puesta en acción de estrategias y de principios de acción adaptables a distintas situaciones.

19. Se podría decir que, en los últimos veinte años, las corrientes críticas de la Didáctica han intentado cuestionar estos supuestos. El problema que surge es que este desplazamiento —del método hacia las estrategias y de los esquemas técnicos simples hacia la complejidad y la indeterminación de la enseñanza— ha cambiado totalmente el objeto de la didáctica. Si esto es así, como intentamos mostrarlo —en forma práctica— en este libro, la reflexión sobre el currículum y la enseñanza se torna un asunto político y práctico relacionado con cuestiones sociológicas, pedagógicas, políticas, éticas, estéticas, culturales: ¿Cómo pretender encerrar esta compleja reflexión —cuyo fin es práctico— dentro de los límites de una disciplina?

20. Hemos planteado la relación entre comprensión y acción —entre lenguaje e intervención, entre el mapa de la realidad y los comportamientos—

en la nota 3 del capítulo 1, donde citamos un libro de Z. Bauman. Recomendamos su relectura.

21. No obstante, es necesario aclarar que no creemos que exista una relación mecánica, lineal o determinante del pensamiento sobre la acción. Una enorme literatura se ha generado en los últimos quince años analizando este tema: se trata de los estudios sobre el pensamiento del profesor.

22. Tyler, R.: *Principios básicos del currículo*. Citado por Stenhouse, *op. cit.*, pág. 89.

23. Ídem, pág. 89.

24. El lector interesado en profundizar sus conocimientos sobre la pedagogía por objetivos puede consultar el trabajo crítico de Gimeno Sacristán: *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata, 1988.

25. La expresión de los fines del aprendizaje en términos de conductas observables muestra que una de las bases de esta filosofía es la psicología conductista.

26. Esta perspectiva de investigación sobre la enseñanza no ha desaparecido. Es más, sigue siendo dominante en muchas universidades y centros de investigación.

27. En investigación se denomina "variable" al aspecto de la realidad que puede ser identificado o distinguido de otros para su descripción y análisis y que es suceptible de cambios.

28. Pérez Gómez, *op. cit.*, pág. 97.

29. Ver, al respecto, el artículo de Lee Shulman, "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock, M.: *La investigación de la enseñanza*. T.1, Barcelona, Paidós, 1989, pág. 24 y stes.

30. Ídem, pág. 28.

31. El conductismo es una corriente que sostiene que el objeto de estudio de la Psicología es la conducta observable de las personas. El conductismo

rechaza el funcionamiento de una mente. Afirma que el psiquismo humano es una "caja negra", una entidad que no puede ser observada directamente. Por tal motivo propone estudiar la relación que existe entre los estímulos y las respuestas visibles que genera el organismo estudiado. Esta corriente fue iniciada a comienzos de siglo por Watson y continuada por autores como Thorndike, Hull, Tolman y Skinner.

32. Stenhouse, *op. cit.*, pág. 64.

33. Levine, S. y Elzey, F.: *Introducción a la medición y evaluación en psicología y educación.* Buenos Aires, Paidós, 1973, pág. 5.

34. Ídem, pág. 7.

35. Ídem, pág. 7.

36. Ídem, pág. 14.

37. ¿Para todas las preguntas hay una respuesta unívoca? ¿No hay acaso respuestas múltiples o visiones relativas para la misma pregunta? ¿No hay temas controvertidos, tanto en el campo de la ciencia como en la sociedad en su conjunto?

38. Stenhouse, *op. cit.*, pág. 67

39. Pérez Gómez, *op. cit.*, pág. 99

40. La base filosófica de estos planteamientos se encuentra, para la mayor parte de los autores, en la filosofía hermenéutica de H. G. Gadamer. Gadamer es un filósofo alemán (discípulo de Martin Heidegger) que sostiene que la verdad y el conocimiento se conforman en un proceso de diálogo entre la persona y las tradiciones que dan sentido a la vida y a las acciones humanas en cada momento histórico. Partiendo de la idea heideggeriana de que el hombre está "arrojado" en un mundo preconstituido de significados que lo trascienden, Gadamer crea la noción de "círculo hermenéutico de la comprensión" para explicar el modo en que se crea el saber. Siempre partimos de un significado ya existente; ése es nuestro horizonte de comprensión. Conocer no es saber más acerca de las cosas sino avanzar en ese círculo. Conocer es pasar de un significado (previo) a otro gracias a la confrontación de mi/nuestro horizonte de comprensión con el de otro/s. En su obra fundamental (*Verdad y método*, 1961), Gadamer sostiene que el conocimiento tiene por base el diálogo; es una interpretación acerca de las cosas y expresa siempre lo que las cosas son para una determinada época y una cierta forma de verlas.

41. Vale traer aquí a consideración que antes de pintar su famosísimo cuadro *Guernica*, Picasso elaboró decenas de bocetos al lápiz, al carbón y al óleo.

42. Pérez Gomez, *op. cit.*, pág. 101.

43. Stenhouse, *op. cit*, pág. 122.

44. Ídem, pág. 124.

45. El modo en que se concibe, interpreta y explica lo que ocurre en las aulas deriva de manera más o menos directa en una forma de llevar adelante y desarrollar esta actividad práctica que es la enseñanza. A estas formas de concebir, interpretar y explicar los hechos educativos las llamamos ideas reguladoras de la enseñanza. Sostenemos que estas ideas guían la acción, más allá de lo que se proponga explícitamente como modelos a seguir.

46. Stenhouse, *op. cit.*, pág. 142.

47. Ídem, pág. 129.

48. Ídem, pág. 138.

49. Cabe señalar que esto no implica desconocer la necesidad o la importancia de las evaluaciones específicas.

Capítulo 6

La planificación de la enseñanza

I. ¿Para qué hacer planes en la escuela?

El significado de los términos en juego

A lo largo de este libro hemos usado términos como **plan, planificación, programa, diseño, proyecto**. ¿Todos ellos refieren a lo mismo? ¿En qué se diferencian? Veamos algunas de las acepciones que podemos encontrar en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española (1992):

Plan: (de plano) 2. Intento, proyecto, estructura. 5. Representación gráfica de un terreno o de una construcción. 6. de estudios: conjunto de enseñanzas y prácticas que, con determinada disposición, han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título.[1]

Planificación: 2. Plan general, científicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal como el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria, etcétera.

Programa: (del griego *programma*: *pro,* adelante, y *gramma,* escritura, *prographo*: anunciar por escrito) 2. Previa declaración de lo que se piensa hacer en alguna materia u ocasión. 4. Sistema y distribución de las materias de un curso o asignatura que forman y publican los profesores encargados de explicarlas. 7. Proyecto ordenado de actividades. 8. Serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto.

Proyecto: (del latín *proiectus*: la acción de extenderse y arrojar hacia adelante) Representado en perspectiva. 4. Designio o pensamiento de ejecutar

algo. 6. Primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle forma definitiva.

Diseño: (del italiano, *disegno*) Traza, delineación de un edificio o de una figura. 2. Descripción o bosquejo de alguna cosa, hecho por palabras.

Estos términos, bastante usuales en el campo de la enseñanza, nos muestran un interesante cruce de significados. En primer lugar, encontramos la **representación** como característica común a todos ellos. En segundo lugar, la posibilidad de **anticipación** y, en tercer lugar, el carácter de **prueba** o **intento**.

1. La cualidad de **representación** que incluyen estos términos se expresa del siguiente modo: el **plan** es una representación gráfica. El origen de la palabra iguala plan a plano: la representación gráfica de un terreno. El **diseño** es una descripción hecha con palabras, y podemos pensar las palabras en lugar de las cosas. Tendríamos así la representación de las cosas a través de las palabras. Por su parte, el **proyecto** es una representación en perspectiva (temporal o espacial).

2. En el **plan** está también la posibilidad de **anticipación**, pues un plan es un intento o proyecto de *realizar* una cosa. **Proyecto** es, en su origen latino, la acción de extenderse y arrojarse hacia adelante (como los proyectiles). Pero un proyecto es también un *designio o pensamiento de ejecutar algo*, el *primer esquema* de cualquier trabajo que se hace como prueba. El **programa**, que en griego significa *delante de la escritura* es, en su acepción moderna, una *previa declaración de lo que se piensa hacer.*

3. El carácter de **intento** o **prueba** está expresado en forma textual en las definiciones de nuestros conceptos: el **plan** es un intento o proyecto de realizar una cosa. Un proyecto es también un primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba, antes de darle forma definitiva.

Estas tres características constituyen el nudo alrededor del cual podemos pensar los problemas de la planificación o el diseño de las experiencias educativas. Se **representa** la realidad —a través de palabras, de gráficos o de esquemas— para **anticipar** o prever cómo se desarrollarán las situaciones educativas: de qué manera se realizará la presentación de ciertos contenidos, qué acciones de enseñanza favorecerán los procesos de aprendizaje de los alumnos. Y esta representación/anticipación se manifiesta como un **intento** que tiene el carácter de **prueba**, ya que supone la posibilidad de realizar modificaciones, rectificaciones o cambios sobre la marcha cuando se pase del plano de la representación al plano de la acción propiamente dicha.

A lo largo de este capítulo utilizaremos indistintamente los términos **diseño** y **planificación**. Diremos que el diseño o la planificación es una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica. En tanto su finalidad es práctica, no podrá haber diseños abstractos, utilizables más allá de cualquier tiempo y lugar. Pensar el diseño o la planificación como instrumentos abstractos sería negar su carácter de representación situada que orienta la acción, ya que la acción siempre remite a algo concreto, social e históricamente existente. Y su representación —por el medio que sea— debe contemplarlo de este modo.

Diferentes formas de planificar

En todo tipo de prácticas donde se buscan finalidades se realizan planes, diseños, planificaciones. Desde la lista de las compras en el supermercado hasta la planificación de la gestión de una gran empresa, ponemos en juego estrategias de ordenamiento de los elementos implicados y de las acciones posibles. Se toma en cuenta cómo es la realidad y se busca plasmar esto de alguna manera aunando la representación y la anticipación. Luego, las acciones se desarrollan y se contrasta permanentemente el plan con la realidad. De este contraste surge la necesidad de ajustar el plan o diseño original. Así, si en la lista de las compras figura "carne para milanesas", sólo el contraste entre la lista y la góndola del supermercado podrá indicar si esta anticipación es viable. Puede ocurrir que no haya una buena carne para milanesas. En este caso, las decisiones que se abren son variadas: ¿volveremos al supermercado otro día a buscar esa carne específicamente porque sí o sí queremos comer milanesas? ¿Compraremos otro corte de carne? Habrá que cocinar entonces algo diferente, desde puchero hasta hamburguesas. ¿Pero sobre qué criterios basaremos nuestra decisión? Guardando las debidas distancias, lo mismo ocurre en una gran empresa y en el sistema educativo.

Aquí es necesaria la siguiente observación: si bien es cierto que la realidad marca buena parte del camino que debe adoptar el diseño, las decisiones sobre qué hacer con los diversos elementos —cómo abordarlos, seleccionarlos y jerarquizarlos— no se toman solamente con criterios técnicos. Las decisiones derivan también de razones políticas, éticas, personales. En el caso de las milanesas, para comprar otro corte de carne habrá que

considerar su costo, saber preparar otra comida que no sean milanesas o encontrar una comida que le guste a los comensales. Habrá que tomar en cuenta el contexto en que la situación *compra de milanesas* ocurre, quiénes son los actores que participan en ella, los involucrados en la decisión, los costos de la elección, los beneficios.

En el caso de la enseñanza, el docente se encuentra con una realidad atravesada por múltiples condicionantes que favorecen o que obstaculizan su tarea. La complejidad de la situación que enfrenta y el hecho de que existen exigencias propias del sistema educativo a las que el docente debe atender, justifica y hace necesaria la existencia de diseños o planificaciones de la enseñanza. La tarea del diseño es **representar la complejidad** de los elementos que intervienen en la situación para **anticipar** cómo será posible desarrollarlas —orientarlas, dirigirlas o gobernarlas—, conservando siempre su carácter de **prueba** o **intento**.

Ya hemos analizado y conceptualizado diversos componentes de las situaciones educativas, tarea que nos insumió los cinco primeros capítulos. Ahora debemos actuar, llevar adelante la tarea de enseñanza, la actividad de enseñar. Pero, ¿cómo hacerlo? Ya hemos visto que nos ayudaremos con un plan o diversos tipos de planes. Pero, ¿qué forma de planificación o diseño adoptar? La pregunta no es retórica, pues dependiendo de cómo se hayan definido los demás elementos (el contenido, el currículum, el aprendizaje, las comunicaciones en el aula, la enseñanza, las filosofías de la enseñanza) será el tipo de diseño o planificación que se adopte. En relación con esas definiciones —que en cierta forma son previas al hecho de planificar— podemos ver que hay diferentes tipos de diseño.

> "(Si) por currículum se ha entendido de forma dominante el compendio de contenidos, *diseñarlo es hacer un esbozo ordenado de qué cosas había que transmitir o aprender secuenciadas adecuadamente...*
> Si por currículum se entendiese un conjunto de objetivos que conseguir en los alumnos, *el diseño es la estructura y ordenación precisa de los mismos para poder lograrlos a través de unos procedimientos concretos.*
> Si por currículum entendemos el complejo entramado de experiencias que obtiene el alumno, incluidos los efectos del currículum oculto, *el diseño tiene que contemplar no sólo la actividad de enseñanza de los profesores, sino también todas las condiciones del ambiente de aprendizaje gracias a las que se producen esos efectos:* relaciones sociales en el aula y en el centro, uso de los textos escolares, efectos derivados de las tácticas de evaluación, etc."[2]

Si se revisan bien cada una de estas tres versiones sobre lo que es planificar o diseñar, se podrá ver que cada una de éstas supone una forma de pensar el currículum, el alumno, el docente, el aprendizaje, los contenidos y la enseñanza. Estas ideas nos sitúan frente al núcleo problemático de este capítulo: ¿qué concepción de diseño adoptar? ¿Qué lugar ocupa el docente en el diseño de la enseñanza? ¿Cómo diseñar o planificar experiencias educativas?

Los condicionantes de la planificación

Hemos adoptado una postura que nos acerca a la tercera acepción arriba mencionada. Se trata de una mirada que ve el diseño como una guía para la acción del docente, que intenta representar la complejidad de los elementos que intervienen en la situación y que toma esta acción como una práctica condicionada por diversas restricciones. El docente no es completamente autónomo o libre en las decisiones que puede tomar.

El primer condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter social e histórico de la situación de enseñanza

La planificación no se realiza desde la nada, en abstracto. Se desarrolla en circunstancias sociales, institucionales, culturales, en las que la mayor parte de las veces ya se encuentra definido qué es la ciencia, qué es el saber, cuáles son las finalidades que la escuela persigue, cuál es el rol asignado a los docentes y a los alumnos. Los criterios generales de lo que es una buena enseñanza o un buen docente están definidos antes de que los sujetos particulares ocupen el lugar de docentes. Antes de que cada uno de nosotros entre en la escuela a dar clase, ya tiene asignado un rol, un papel, un lugar, dentro del sistema escolar.

Si el docente debe adaptar y traducir diseños o programas realizados por especialistas que llegan a través del currículum y de los textos escolares; si su papel se reduce a la función de aplicar actividades y propuestas que llegan "listas para servir" desde afuera a la escuela, ¿qué lugar

le queda para poner en práctica las alternativas que sus criterios profesionales —aprendidos y reflexionados— y su propio juicio le dicta? Los docentes tienen un margen para tomar decisiones dentro de su aula y de la escuela, pero actúan e interactúan en una institución relativamente homogénea y rutinaria, regulada y supervisada. El currículum y el funcionamiento institucional definen un marco bastante estrecho acerca de lo que se debe (o se puede) y lo que no se debe (o no puede) hacer en la escuela. Este es un punto de partida, una situación dada, pero no debe ser percibido como algo inmodificable, pues esos límites son en algún grado flexibles y transformables. Con mayor grado de ingenio, innovación o creatividad, los docentes diseñan y programan dentro de este marco institucional.

La autonomía profesional y la autoridad de los docentes se encuentra en el terreno intermedio entre las presiones externas y la práctica posible en la propia escuela. Los modelos tecnicistas de planificación desconocen esta problemática, como si hubiera formas de planificar o diseñar la enseñanza que fueran buenas independientemente de la situación. Aquí vale una reflexión: aunque el currículum y ciertos aspectos de la práctica de enseñanza se deciden más allá de cada docente, cada maestro y cada profesor tiene una responsabilidad profesional importante en relación con las cuestiones concretas del qué y el cómo enseñar. Es necesario tenerlo en cuenta, pues aun cuando los condicionamientos puedan ser muy evidentes, la tarea reflexiva del docente es necesaria y posible. Siempre se puede —dentro de un marco de restricciones razonables— realizar una tarea docente bien hecha, honesta y seria.

El segundo condicionante de la planificación que realiza el docente es el carácter complejo de la situación de enseñanza

Este condicionante está en la base de la idea de todo plan, diseño o proyecto: la realidad existe y siempre es compleja. A partir del conocimiento —parcial y provisorio— que se tiene de ella se prepara un plan, una representación, que si bien permite prever y anticipar, nunca se ajustará completamente a la realidad que intenta describir y modificar. La situación de enseñanza no puede ser simplificada para responder a un modelo, por los siguientes motivos:

- **La enseñanza se anticipa o dirige, fundamentalmente, a partir de ideas reguladoras.** Los docentes en ejercicio responden a las situaciones y planifican su tarea orientados por ideas muy generales —por intuiciones, por imágenes de cómo comportarse, por criterios personales, por supuestos filosóficos— y no por leyes exactas o por teorías precisas.[3]
- **Las situaciones de enseñanza son multidimensionales y complejas.** Son muchas las tareas que el docente debe hacer y cada una de ellas se vincula con dimensiones y aspectos distintos: elementos personales, materiales, culturales, afectivos, organizativos y sociales. Además, la enseñanza comprende acciones tendientes hacia objetivos muy variados y de desigual complejidad.
- **Las situaciones de enseñanza se presentan de manera simultánea e inmediata.** Las tareas que un docente debe conducir simultáneamente son variadas y ocurren al mismo tiempo. El docente puede prever cursos de acción, tareas en sus rasgos generales, pero buena parte de su actuación está regida por la inmediatez de las decisiones que tiene que tomar constantemente.
- **La enseñanza es una actividad en cierta medida impredecible.** La práctica del docente en el aula no puede predecirse completamente, pues son muchos los factores que intervienen en una situación de diálogo, en la conducta de un alumno o en la de todo un grupo. La mayoría de las cosas que nos proponemos lograr con los alumnos son de naturaleza compleja, son interpretables de manera diversa.

Prestar atención a estas cuestiones es lo que nos ha permitido caracterizar la enseñanza como una actividad a la vez artística y política. La gran pregunta es ¿cómo relacionar el carácter único y hasta cierto punto imprevisible de la práctica con la necesidad de contar con criterios y principios de acción que nos sirvan para no inventar o improvisar constantemente? Más adelante intentaremos acercarnos a algunas respuestas al respecto.

El tercer condicionante de la planificación que realiza el docente se relaciona con los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo

Los actores que intervienen en el sistema educativo asumen determinados roles y toman decisiones según el nivel en que se encuentran. Identificamos cuatro grandes niveles o instancias de decisión y de planificación (revisar lo visto en el capítulo 1):

- **La macropolítica y la administración del sistema educativo**: en este nivel (nacional, jurisdiccional o regional) se regula el currículum y se deciden los contenidos y las materias que estudiarán los alumnos; también se homologan los títulos y se organiza el trabajo de las escuelas. En este nivel se toman decisiones respecto del perfil del sistema educativo, su estructura, la especificación de sus áreas, los contenidos mínimos, los horarios.
- **La institución**: en este nivel se desarrolla el proyecto de cada escuela, que se encuentra condicionado por los lineamientos del nivel macropolítico, pero que asume particularidades propias. En el nivel institucional se suelen tomar decisiones en relación con la metodología a seguir, las actividades generales a realizar, la coordinación de contenidos, el agrupamiento de los alumnos, la evaluación y la exigencia, la provisión y uso de los materiales, la disposición de espacios, la evaluación de la institución, el uso del tiempo, la distribución de responsabilidades entre los docentes y la relación con la comunidad.
- **La situación de enseñanza**: al desarrollar su trabajo, el docente debe tomar decisiones en relación con las metas u objetivos a alcanzar, la selección y la secuenciación de los contenidos, las actividades que propondrá, el tipo de presentación de los contenidos, los materiales que necesitará, la producción que les exigirá a los alumnos, la participación que propondrá en sus clases, la evaluación.
- **Los textos y los materiales de enseñanza**: los textos, las guías y los materiales que están a disposición o que son accesibles para los docentes influyen muy fuertemente en la tarea de planificación. Por ejemplo, los textos escolares seleccionan y organizan los contenidos, los secuencian y concretan sugerencias de actividades.

Como se puede ver, hay distintos niveles de decisión, diseño y planificación de qué y cómo enseñar. En los capítulos 1 y 2 hemos analizado el nivel macropolítico; en la parte final del capítulo 3 planteamos ciertas cuestiones relacionadas con el nivel institucional. En este capítulo nos centraremos sólo en el nivel de planificación y diseño del docente en el aula. Si bien el docente se inserta en una situación y en un rol que predetermina muchas de las acciones y las decisiones que debe tomar, hay un espacio de diseño y planificación que le es propio y en el que el profesional de la enseñanza es irreemplazable. Este espacio puede ser amplio o sumamente restringido, según sean las decisiones que ya hayan sido tomadas en otras instancias, las condiciones de trabajo del docente y los recursos de que disponga la escuela para llevar adelante la tarea de pensar y organizar la práctica de enseñanza.

El carácter público, científico y práctico del diseño de la enseñanza

Volvamos por un momento a la definición de dos de los términos presentados en el inicio de este capítulo: nos referimos a las nociones de **planificación** y **programa**. Por **planificación** se entiende un plan general, científicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal como el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria, etc. En cuanto a la palabra **programa**, se refiere —entre otras acepciones— a la de un edicto, bando o aviso público y a una serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto.

El diseño de la enseñanza debe ser científico/reflexivo

¿Qué significados encontramos en esas definiciones? Que la planificación es un plan científicamente organizado y que un programa se refiere tanto a un aviso público como a una serie ordenada de operaciones. A pesar del carácter histórico de las situaciones de enseñanza, no afirmamos el espontaneísmo o la improvisación como estrategia de trabajo. La enseñanza requiere reflexión y análisis; es decir, el empleo de criterios y directrices que permitan pensar sobre la práctica antes, durante y después de llevarla a cabo.

El diseño de la enseñanza debe ser práctico

Estos criterios y directrices tienen como propósito ayudar a desarrollar la tarea de enseñar y no deben convertirse en obstáculos que la traben o la hagan sumamente engorrosa. El plan o el diseño es un instrumento necesario, pero no puede tornarse una carga burocrática y antieconómica que sólo responda a las necesidades de papeleo de la escuela o al control de la tarea docente. La acción de diseñar tiene como fin enriquecer, analizar y mejorar la tarea de enseñanza; debe servir para repensar la propia acción en términos prácticos[4]. De esta acción de diseñar devienen los planes. Los planes son el producto que concreta, materializa la reflexión sobre qué, cómo, cuándo y con qué estrategias asistir el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, los planes no tienen otra justificación que su

practicidad. No hay planes buenos en sí mismos, válidos para cualquier situación, lugar, grupo de alumnos. Por más "científico" o elaborado que sea el contenido de un plan, sólo servirá en la medida en que refleje y concrete una elaboración razonada y específica por parte de los docentes.

Durante muchos años, en nuestro sistema educativo se dio mucha importancia a la necesidad de realizar planificaciones muy minuciosas y detalladas. La creencia que dominaba esa "obsesión planificadora" era que el docente, en la medida en que detallara muy puntualmente todo lo que haría, dejaría de improvisar. Pero el resultado de esta historia no fue el esperado. Lo que sucedió fue que el docente empezó a producir cada vez más papeles, planificaciones anuales, mensuales, quincenales, semanales, diarias y de clase, carpetas didácticas, libros de temas, cuadros de doble entrada donde se especificaban las conductas que cada alumno había alcanzado.[5] De más está decir que estos maravillosos planes de papel muchas veces no tienen correlato alguno con lo que se hace en el aula. Así, en vez de preocuparse por reflexionar para mejorar la enseñanza, los maestros tuvieron que ocupar su escaso "tiempo libre" disponible para llenar planillas. Los planes son utilizados no por su función práctica respecto de la enseñanza sino como un mecanismo de control por parte de los directivos.[6] Hechos de esta naturaleza han ocurrido y aún ocurren en muchas instituciones escolares donde las planificaciones formales —con un formato que debe ser cuidadosamente respetado— ocupan mucho tiempo y energía pero no facilitan ni enriquecen la tarea de enseñanza.

La planificación es un acto eminentemente práctico; se orienta en función de la acción y su objeto se realiza en la práctica. La planificación, como los mapas, deben ser representaciones útiles.

"Del Rigor en la Ciencia

... En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el Mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad y el Mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Siguientes entendieron que ese dilatado Mapa era inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y de los Inviernos. En los Desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas.

Suárez Miranda, *Viajes de varones prudentes*, libro cuarto, cap. XIV, Lérida, 1658 ".[7]

De la lectura de este breve cuento y del cruce con el significado de los términos "planificación" y "programa", surge la necesidad del basamento científico y reflexionado de todo diseño. Pero la sensación que nos queda es que este carácter metódico, sistemático y científicamente fundamentado del diseño no debe convertirse en un obstáculo. El plan es necesario y requiere del conocimiento de psicología, de la disciplina a enseñar, de una estrategia de enseñanza; también de un modo de ordenamiento. Pero hacer planes no debe convertirse en una actividad antieconómica, carente de sentido. El sentido de todo diseño es guiar la acción, de modo que lo valioso es la acción y no el diseño mismo.

El diseño de la enseñanza debe ser público

Tercera característica que queremos destacar: el diseño de la enseñanza no es un acto estrictamente privado. Si bien puede realizarlo un feliz docente en soledad, debe estar abierto al intercambio y la discusión. No somos partidarios de que el docente convoque a una reunión de padres antes de realizar cada plan; sólo queremos llamar la atención sobre ciertas cuestiones: ¿quiénes participan del diseño y de la planificación? O, ¿quiénes no participan? ¿En qué participan? En nuestro sistema educativo la actividad de planificar está planteada, tradicionalmente, como un acto individual que realiza cada maestro o cada profesor para organizar las actividades de enseñanza que desarrolla con un grupo de alumnos o enseñando una asignatura. Pero esta forma de hacer planes no es la única forma existente. Se puede planificar por grado en forma individual, con otros docentes del mismo año, con otros docentes de la misma área, con otros docentes del mismo ciclo, con los docentes de materias especiales, con otros docentes en función de un proyecto especial que abarque distintos años, con todos los docentes de la institución, con los padres y, ¿por qué no?, con los alumnos. Claro está que en cada instancia se pueden discutir, acordar o planificar distintos tipos de acciones, de diverso alcance o complejidad. Lo cierto es que si la escuela quiere que exista una cierta coherencia en los mensajes de la enseñanza, no debería dejar librada al buen entender e iniciativa de cada docen-

te la acción de diseñar y planificar. De allí puede entenderse el carácter público —abierto a la discusión y al debate— de la planificación.

Debemos pensar que planificar es un acto de gobierno y de control sobre los otros; es un proceso de toma de decisiones que involucra la vida de los demás. Decir esto no implica quitarle al docente la responsabilidad central que le cabe en esta tarea. Simplemente, es un modo de recordar que los demás implicados en el asunto también tienen cosas para decir y aportar.

Una tarea abierta: pensar la buena enseñanza

Hemos dicho que lo que importa es la acción, no la planificación misma. Esta proposición nos permite salir de las propuestas tecnicistas que elaboran planes más allá de los docentes, de los chicos, de las circunstancias sociales e inclusive de las décadas. La pregunta que se nos impone ahora es: ¿Cómo planificar una buena enseñanza? ¿Cómo organizar una enseñanza en la cual los docentes deben transmitir mensajes pero tomando en cuenta la existencia de diversos "otros" (los alumnos, sus saberes previos, las demandas de la vida social, los padres, el currículum)? ¿Cómo pensar estrategias para apoyar y luego retirar a tiempo ese apoyo a los alumnos?

Ex profeso, hemos evitado dar una definición de lo que a nuestro juicio es una buena enseñanza. Las pistas están a lo largo de todo el libro; algunas en forma explícita, otras se esconden bajo una sugerencia o tras una pregunta. Las escuelas y los equipos docentes deben reconstruir aquello que consideran una buena enseñanza. No es algo que pueda ser "comprado", ni debería ser impuesto desde afuera por ninguna autoridad educativa. En todo caso, es una noción, una idea reguladora que se va armando en nuestras cabezas (y en nuestros corazones) tras muchas lecturas, errores, idas y venidas, discusiones, experiencias, éxitos y fracasos. No queremos, ni podemos, brindar ninguna fórmula al respecto. Podríamos acercarnos a esta definición de la buena enseñanza diciendo que es aquella que enseña bien algo bueno, tanto en el sentido epistemológico de la acepción (que sea pertinente desde el punto de vista científico, que se encuentre validado por la ciencia), como en un sentido ético-social y personal (que sea ética y moralmente justificable su enseñanza en relación con el ideal de mundo y de hombre que se quiera transmitir).[8] Podemos decir que una buena enseñanza es aquella que es eficaz en la tarea de brindar buenas ayudas para el aprendizaje.

Algunos libros pueden decir que la buena enseñanza es transmitir lo más fielmente posible una selección de nociones científicas actualizadas. Otros dirán que el objetivo primordial de una enseñanza es lograr que los niños piensen y actúen como lo hacen las autoridades de cada campo o actividad social (los científicos, los artistas, los tecnólogos, los deportistas). Algunos sostendrán que la buena enseñanza pasa por el ejercicio ético y por el despliegue de un modelo de personalidad. Otros, quizás, sostendrán que la clave reside en ofrecer oportunidades de experimentar la cultura elaborada... El problema reside en que lo que la buena enseñanza sea no está al margen de los valores, de las formas de vida, de las preferencias culturales o de las opciones políticas. No podemos decir científicamente cómo debe ser una buena enseñanza. Ese es un asunto discutible, sujeto a las perspectivas, los intereses, los deseos del que lo postula (sea éste una persona, una institución o un grupo social). ¿Qué es, en definitiva, la buena enseñanza? Es algo que los que trabajamos en la educación debemos descubrir, construir, experimentar.

El lector creerá ver en esto una actitud huidiza o "poco comprometida" de nuestra parte. Estamos seguros, por el contrario, de que se trata de ser coherentes con nuestra concepción de la enseñanza como una acción de "andamiaje" y "retirada". Si no decimos cómo debe ser una buena enseñanza es porque confiamos en que el lector podrá —a partir de las sugerencias, las ideas y las consideraciones que hemos realizado hasta aquí y que completaremos en el próximo capítulo— construir su propia concepción, su propia idea regulativa. ¿Acto de humildad o de confianza en lo que hemos escrito? ¿Se trata, quizás, de un convencimiento de que hemos montado un buen andamiaje y que el lector-aprendiz podrá empezar a caminar por sí mismo? ¿O será también que lo estamos invitando a leer otros textos que pueden confirmar o desmentir lo que hemos dicho y así iniciar su propio camino, un derrotero que ya no podremos —como ningún docente puede— controlar? ¿No será esto último el triunfo simultáneo del maestro y del aprendiz: dejar de ser "maestro" y "aprendiz" para llegar a ser seres auténticamente diferentes?

Por lo tanto, sin poder o querer resolver en forma definitiva ni conclusiva la cuestión de la buena enseñanza, salvo a través de pistas, sugerencias y alusiones (¿se trata de un éxito o de un fracaso?), propondremos ahora un modelo para pensar la planificación de las tareas de enseñanza.

II. Un modelo básico

Las variables de la planificación de la enseñanza

Si el programa es la serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto, lo que intentaremos definir ahora son sus variables. Estas variables son las cosas o aspectos de la realidad en las que debemos pensar si queremos planificar y desarrollar una actividad sistemática de enseñanza.

Cualquier diseño de la enseñanza debe tomar en cuenta una serie de cuestiones o variables. A continuación enumeramos y describimos ocho cuestiones o variables básicas. Podrían ser más o podrían ser menos; se trata de convenciones útiles para pensar la acción.[9] Las variables con las que el docente puede trabajar para diseñar la enseñanza son:

a) las metas, objetivos o expectativas de logro;
b) la selección del/de los contenido/s;
c) la organización y secuenciación del/de los contenido/s;
d) las tareas y actividades;
e) la selección de materiales y recursos;
f) la participación de los alumnos;
g) la organización del escenario;
h) la evaluación de los aprendizajes.

a. Las metas, objetivos o expectativas de logro

Las metas u objetivos aluden a la intención con las que se llevan a cabo las acciones. Actúan como guía orientadora, son aspiraciones que se proponen.

Las metas y los objetivos suelen aludir a aspiraciones más bien concretas, puntuales, más relativas a la tarea cotidiana del docente. Las finalidades y los propósitos, en cambio, se refieren a aspiraciones más amplias, más generales y por tanto mucho más básicas.[10] Estas finalidades suelen ser definidas por los responsables políticos de los sistemas educativos, pero deberían responder a las finalidades que el conjunto de la sociedad plantea como compartidas y necesarias. En el camino que conduce al logro de las grandes finalidades se van realizando las pequeñas metas que hacen posibles a las primeras.

Sin embargo, en la enseñanza no sólo se alcanzan las metas explícitamente buscadas. Muchas veces, el desarrollo de las actividades promueve metas que no se pretendían. Esto puede no ser grave o puede generar efectos colaterales no buscados que dificultan la tarea y requieren un replanteo de la misma. Que esto ocurra forma parte de la imprevisibilidad y complejidad de las situaciones de enseñanza, de modo que la incertidumbre es una dimensión que siempre debe acompañar al diseño.

En el lenguaje vigente en nuestro país en este momento, las metas u objetivos han recibido el nombre de **expectativas de logro**. Así es como aparecen en los C.B.C., acompañando la presentación de los contenidos de cada bloque temático. Encontramos por ejemplo, *Expectativas de logros del bloque 1 de Lengua al finalizar la EGB:*

> "Los alumnos y las alumnas deberán:
> Ser receptores activos y críticos de mensajes orales interpersonales y, especialmente, de los mensajes de los medios masivos de comunicación; a la vez, deberán ser participantes activos, comprometidos, respetuosos y flexibles en distintas situaciones de comunicación oral de la vida social y cívica."[11]

Toda acción de enseñanza supone la fijación de objetivos; sea para una clase determinada, un ciclo lectivo o una unidad de aprendizaje. Un objetivo puede ser *Identificar los continentes y océanos por su nombre y ubicarlos en el mapa* o *Iniciarse en el conocimiento de la literatura argentina*. Los objetivos pueden ser muy específicos o generales, según sea la acción de enseñanza que se esté planificando. Por lo general, un objetivo (como *Describir gráficamente las parte de una planta*) se formula vinculando un contenido a enseñar (*las partes de una planta*) con algún tipo de actividad (*describir en forma gráfica*). Aquí debemos recordar que, como hemos planteado en el capítulo 5, toda situación de enseñanza supone la existencia de un problema para el aprendiz, algo que el aprendiz es capaz de resolver si recibe la ayuda y el contenido necesario para enfrentarlo. Cuando se piensa el objetivo de una clase se está intentando explicitar el problema que queremos plantear a los alumnos.

Hay muchas maneras y diversas técnicas para formular objetivos precisos y útiles. Lo que no debe olvidarse es que, así como lo enseñado es múltiple, los objetivos de la tarea que se propone también lo deben ser. Puede que el maestro no los formule por escrito o que no los piense de manera explícita, pero son objetivos que están actuando y que se intentan alcanzar (*que los alumnos trabajen en forma individual de manera*

eficiente o *que realicen sus trabajos de acuerdo con ciertas pautas de orden y de acuerdo con ciertas convenciones*). Claro que no siempre es útil o práctico escribir en una planificación estos "otros objetivos". Pero es importante que el docente los tenga en cuenta: puede anotarlos en una libreta para recordarlos durante la clase, puede reflexionarlos previamente, puede plantearlos a los alumnos para que los conozcan y expresen su acuerdo o presenten sugerencias, etc.

b. La selección del/de los contenido/s

La selección del contenido a enseñar que realiza el maestro es necesaria porque es imposible o no es conveniente presentar a los alumnos absolutamente todos los contenidos tal y como están delineados en el currículum. Y aunque sean muy exhaustivas, las directrices curriculares no pueden determinar el contenido preciso de los temas, las aplicaciones y las actividades que serán objeto de enseñanza cotidiana.

Para realizar la selección de los contenidos que efectivamente se quieren presentar a los alumnos, los docentes deben tener un conocimiento profundo de los mismos. Cuando esto no ocurre, se ven obligados a depender de la selección realizada por otros.[12] El desarrollo de un tema, la enseñanza de técnicas o actitudes implica una selección de informaciones y de elementos para proponer al alumno. Para esto es necesario, ante todo, ubicar y reconocer al contenido dentro del contexto de la especialidad, conocer su evolución histórica, sus derivaciones y relaciones con la vida cotidiana. El docente, antes de seleccionar un contenido, debe investigar, leer, profundizar acerca de lo que va a incluir como objeto de su enseñanza. De más está decir que no debería restringir su indagación a los libros que usarán los alumnos (manuales, libros de texto) sino que siempre es conveniente recurrir a distintas fuentes, enfoques, perspectivas, para luego tomar la decisión de seleccionar un cierto contenido. La selección se hace a partir de un cierto "menú de opciones" que, por lo general, se encuentra en el documento curricular. Pero esta selección no debe basarse en un texto único; debe surgir de la confrontación entre diferentes alternativas y perspectivas. En síntesis, si bien el currículum ya trae una selección efectuada a partir de ciertos criterios, el docente debe ir un poco más allá de lo que éste le plantea y abordar otros textos para poder realizar la selección de los contenidos.

Hay otro aspecto de la selección que queremos destacar: es la interpretación y contextualización que el docente debe realizar. Tomemos, por ejemplo, los siguientes contenidos:

> "**CBC para la EGB, Lengua. Bloque 2: Lengua Escrita, Lectura, Segundo Ciclo. Contenidos Conceptuales:**
> Hecho y opinión. Relaciones semánticas. Correlación verbal.
> Lectura de los medios de comunicación social: periódico (titular, sección, noticia, hecho y opinión); televisión (series, concursos, programas de entretenimientos, informativos); publicidad gráfica y audiovisual; franja horaria y espectador tipo."[13]

Es evidente que, así como están planteados estos contenidos, no podrán ser presentados a los alumnos del segundo ciclo de la EGB. Habrá que pensar qué es lo que hay que presentar a los chicos para concretar estos contenidos que aquí se plantean. Los manuales y los libros de texto realizan su propia intepretación del currículum y, sobre esa base, seleccionan contenidos a enseñar. Pero el docente deberá profundizar sus conocimientos lingüísticos para poder realizar su propio recorte de contenidos. Esto es lo que le permitirá poner más el acento en una problemática o en otra, dedicarle más tiempo a un contenido que a otro, etcétera.

Siguiendo la teoría curricular ya vigente desde fines de los años sesenta (por ejemplo, a H. Taba), se distinguen en la actualidad en nuestro país tres tipos de contenidos: **contenidos conceptuales** (hechos, ideas y conceptos), **contenidos procedimentales** (interpretación de datos, aplicación de hechos y conceptos, habilidades, etc.) y **contenidos actitudinales** (valores, actitudes, y sentimientos). Siguiendo con el ejemplo anterior, a los contenidos conceptuales enunciados más arriba les agregamos ahora:

> **CBC para la EGB, Lengua. Bloque 2: Lengua Escrita, Lectura, Segundo Ciclo. Contenidos Procedimentales:**
> Empleo de estrategias lingüísticas de lectura: reconocimiento de la estructura textual. Identificación de elementos nucleares y periféricos (discriminación informativa). Jerarquización de la información.
> Identificación de hechos y opiniones en el texto. Elaboración de inferencias y fundamentación de opiniones. Reconocimiento de relaciones en el interior del texto: causa-efecto, correlaciones temporales, etc.

Contenidos Actitudinales: Bloque 7
Respeto por las producciones de otros hablantes.
Disposiciones favorables para contrastar argumentaciones y producciones.

Lo que parece claro es que el diseño debe tomar en cuenta, simultáneamente, los tres tipos de contenidos. Aunque esto no necesariamente será escrito, es conveniente que el docente, al planificar una clase, una unidad o una semana de trabajo, tenga en cuenta estas dimensiones de lo enseñado y las piense como cosas que se seleccionan y que deben ser destacadas. Nunca se selecciona un contenido, sino contenidos, en plural.

La precisión y delimitación de los contenidos, lo que generalmente se llama el **alcance de los contenidos**, depende sobre todo del tiempo disponible para desarrollarlo. El tiempo escolar siempre es insuficiente frente al cúmulo de conocimiento existente y por eso el tiempo afecta a la selección de contenidos que se realiza. Frente a la selección que se impone cabe adoptar dos puntos de vista que son polares:

a) se puede elegir entre tratar muchos temas, donde el problema consiste en la forma superficial en que deberán tocarse los diversos aspectos o la imposibilidad de detenerse en aquellos que susciten mayor interés o requieran otro tipo de tratamiento
b) o se puede elegir tratar unos pocos temas en la creencia que estos serán profundamente formativos y sustanciales.

La necesidad de la selección nos confronta con la cuestión de la extensión y la profundidad, con el problema de la cantidad y la calidad. Generalmente, en los curricula de los sistemas educativos se elige la primera opción. Brindar panoramas amplios o promover trabajos temáticamente más acotados y complejos; no hay una regla para decidir en forma objetiva. La decisión depende de muchos factores: la disciplina, los recursos disponibles, los intereses y capacidades del docente y del alumno, la amplitud de textos y materiales con los que se cuenta, la posición de los directivos, la tradición de la escuela, etcétera.

c. La organización y secuenciación del/de los contenido/s

La organización de los contenidos es un tema sumamente complejo, ya que muchos saberes o técnicas tienen su origen en campos de conocimiento que se han ido especializando y parcelando progresivamente.

Como hemos visto en el capítulo 1, la solución escolar a esa fragmentación es la creación de áreas, asignaturas, disciplinas, centros de interés. Las formas de organización del contenido son diversas[14] y, según sean los objetivos y las estrategias de enseñanzas propuestas, el/los docente/s puede/n —dependiendo del nivel de enseñanza y si no hay una orientación de la escuela en sentido contrario— organizar los contenidos que va a presentar a sus alumnos de acuerdo con su mejor entender, siempre que se sienta seguro de que puede llevar esta tarea a cabo. Pero el marco general para organizar el contenido le viene dado al docente por la parcelación previa en áreas curriculares y por las especialidades de los docentes mismos: contenidos de Física, de Matemáticas, de Ciencias Sociales. También podemos hablar hoy de contenidos del Bloque 1 o del Bloque 3.

Cuando tenemos un único docente que desarrolla todas o varias áreas curriculares —como es el caso de los docentes de 1° y 2° ciclo de EGB—, éste tiene mayor libertad para organizar y ordenar en el eje temporal (secuencia) los contenidos, estableciendo las relaciones entre ellos. Cuando éste no es el caso, sólo la planificación conjunta entre varios profesores puede lograr una organización y secuenciación eficaz entre los contenidos. El trabajo en equipo y la organización escolar exigen de una coordinación en materia de contenidos. Esta coordinación puede trabajar sobre la secuencia (contenidos que se siguen de un año a otro), la organización (contenidos que se tratan en cada área) y la integración (contenidos que se trabajan en forma simultánea o conjunta entre dos docentes o áreas).

En la organización de los contenidos podemos encontrar, básicamente, tres criterios: a) la organización del contenido **por disciplinas**, b) la organización del contenido **por actividades e intereses** y c) la organización del contenido **por temas o proyectos de trabajo**.

- En la **organización del contenido por disciplinas** se toma en cuenta la especialización del conocimiento en campos disciplinares, con las fundamentaciones teóricas y epistemológicas propias de cada uno. Esta forma de organización acompañó —y acompaña— toda la trayectoria académica de la enseñanza media y superior. Al respecto, Juana M. Sancho y F. Hernández sostienen:

> "La cantidad de disciplinas científicas existentes hace necesario realizar una selección. Existen en la actualidad unos ciento sesenta campos de conocimiento socialmente articulados. De ellos, no más de quince forman parte del currículum obligatorio de nuestros centros de secundaria, lo que pone de

manifiesto lo fácil que puede resultar cuestionar el criterio de representatividad de los elegidos más allá del dominio de una tradición, la inercia de una continuidad o el gremialismo de unos especialistas."[15]

La **organización del contenido por disciplinas** prioriza los nexos sistemáticos y lógicos desde el punto de vista del especialista y del adulto. Esta perspectiva facilita el trabajo del docente porque le brinda un orden ya dado al contenido que va a presentar a sus alumnos. El problema de este tipo de organización es que, buena parte de las veces, no coincide con los esquemas de significación ni con los intereses o las formas de ver de los aprendices.

- La **organización de los contenidos por actividades e intereses** sigue la tradición del movimiento de la Escuela Nueva y se basa en el postulado de que las preferencias de los estudiantes deben ser la base para la selección, organización y secuenciación de los contenidos. De acuerdo con esta postura, la escuela tiene que preocuparse por la vida actual de los alumnos, por sus intereses y deseos; de modo que su tarea es guiar y ayudar a los estudiantes a escoger las partes más satisfactorias e interesantes de la vida como contenido para su actividad escolar. En vez de presentar a los alumnos los contenidos disciplinarios-científicos en su desarrollo, se debe introducir a los alumnos en un proceso de búsqueda y exploración personal y grupal, priorizando los nexos psicológicos y significativos del aprendiz por sobre los nexos lógicos del especialista. Pero responder a los intereses de los alumnos no significa que se tomarán como eje de organización de los contenidos los intereses de un grupo en particular. El docente, conociendo los intereses de sus alumnos según la edad y el contexto sociocultural, debe basarse en su experiencia práctica para proponer saberes organizados y secuenciados de manera tal que sean más "amigables" para los aprendices. Esta forma de organización del contenido tiene gran difusión en el nivel inicial y en los primeros años de la escolaridad básica.
- La **organización de los contenidos por temas o proyectos** permite romper con el parcelamiento de las asignaturas, tomar en consideración los intereses de los alumnos y relacionar los contenidos por áreas problemáticas. Este enfoque toma en cuenta la complejidad de las situaciones de enseñanza y una visión del mundo más integrada y comprensiva y no por disciplinas. En vez de presentar a los alumnos los contenidos disciplinarios-científicos en su desarrollo, se debe introducir a los alumnos en el proceso de investigación en temas o problemas de debate social (*contaminación, racismo, crisis de la ciudad, superpoblación*), priorizando los nexos socialmente significativos como forma de reconstruir el conocimiento. Este enfoque supone contar con un currículum que permita su reconstrucción permanente. Desde este enfoque se pueden tomar problemas que son cruzados por diferentes disciplinas científicas, de modo de generar un planteo multidisciplinario en relación al problema.

La integración pedagógica del conocimiento no anula el orden lógico de los conocimientos construidos dentro de cada disciplina. Los toma en cuenta pero no los considera como un orden absoluto, intocable; busca presentar los contenidos de la forma más adecuada para favorecer un aprendizaje significativo.

Si volvemos ahora sobre la cuestión de la **secuencia de los contenidos**, ésta puede ser de asignaturas o materias (*Física II* va después de *Física I*), de grandes bloques (*el surgimiento del mundo moderno* va antes de *la Segunda Guerra Mundial*), de temas específicos (*fracciones* antes que *decimales*), de grupos de conceptos, de principios, de habilidades específicas. Los siguientes son los tipos más usuales de secuencias tal como aparecen en la programación de las situaciones de enseñanza:

- **el mundo real**: la secuencia del contenido reflejará las relaciones espaciales, temporales o de atributos físicos que se producen en el mundo real (por ejemplo: *las partes de las plantas siguiendo una cierta disposición en el espacio, acontecimientos históricos secuenciados cronológicamente, clasificación de objetos según sus cualidades físicas*).
- **las relaciones conceptuales**: la secuencia del contenido reflejará las relaciones entre los conceptos siguiendo una estructura lógica. Para entender un concepto se deberá haber entendido el concepto inmediato anterior en la cadena lógica (por ejemplo, la secuenciación de la matemática responde a este criterio, ya que es donde más claramente se transparenta la fuerza de la disciplina).
- **la indagación**: la secuencia del contenido reflejará la lógica y los métodos de investigación en cada disciplina o área de pensamiento.
- **la lógica del aprendizaje**: la secuencia del contenido se realiza en función de alcanzar aprendizajes cada vez más complejos, dejando de lado la lógica propia de las disciplinas. Se toman en cuenta los problemas relacionados con el grado de dificultad del contenido, la internalización del contenido, los saberes previos que son necesarios, la experiencia anterior, etcétera.
- **la utilización del aprendizaje**: el contenido se secuenciará en relación a problemas propios de cada contexto (así, se puede enseñar primero una

cosa que se necesita usar en lo inmediato para alguna aplicación o necesidad práctica).

d. Las tareas y actividades

Para que los objetivos puedan ser plasmados y para que los contenidos sean presentados, experimentados e internalizados por los aprendices es preciso desarrollar diversas actividades y tareas escolares. Aquí reside uno de los principales retos que enfrentan los docentes: convertir los contenidos en actividades que constituyan verdaderas **experiencias de aprendizaje**[16].

Las tareas son las formas como los alumnos entran en contacto con los contenidos. Dependiendo de lo que hagan se implicarán y se relacionarán con el contenido de determinada manera. Lo que sucede a partir de lo que el docente propone depende de la complejidad de los contenidos, de la actitud del docente, del grupo de alumnos, de la edad de los alumnos, del contexto más general en que esta situación educativa transcurra, etc. Al realizar las actividades, el alumno lee, comprende, asimila, relaciona, expresa, observa, analiza, discute con los demás, aplica, compara, deduce, generaliza, transfiere, siente, razona, construye, produce.[17] Y, a través de todo esto, aprende de determinada manera.

Los docentes necesitan contar con un repertorio de tareas apropiadas, para poder poder elegir en el momento preciso aquellas más adecuadas y estimulantes. Este repertorio puede ser construido por el docente mismo en el desarrollo de su práctica o puede ser organizado por los especialistas de las empresas editoriales y plasmado en las actividades propuestas por los manuales y los libros de texto. El docente puede desplegar un patrón reiterativo, monótono, previsible de actividades. Es el caso del docente que se suela denominar "tradicional", apegado a las rutinas de la copia, el cuestionario, el dictado, las cuentas y el calcado de mapas. Otros docentes, confiados en su capacidad de inventiva, organizan las actividades de aula sobre la marcha: miran el tema a desarrollar y sugieren a los alumnos una actividad. Pero el resultado de este último modo de actuar se asemeja en muchos aspectos al del docente más tradicional: el patrón de actividades se empobrece, los desafíos planteados a sus alumnos se rutinizan, la actividad empieza a girar sobre la actividad misma y no sobre los contenidos que se intentan transmitir. En este segundo modo de actuar se corre el riesgo de proponer trabajos de equipo porque eso "es bueno" en cualquier circunstancia y para cualquier contenido; lo que constituye un supuesto altamente cuestionable.[18]

Cada docente, con el paso del tiempo, va conformando e internalizando un "fichero" y un patrón de actividades que caracterizan su enseñanza. El patrón de actividades que promueve un buen maestro debe ser diverso, rico y flexible. El buen docente trata de no atarse a muchas rutinas, aunque algunas rutinas pueden ser sumamente útiles de promover.[19] El "fichero" se forma con experiencias propias y aportes; se va sedimentando con los años de docencia y se mejora con el estudio y la búsqueda permanente de nuevas formas de promoción del aprendizaje y por la revisión y rescate de las viejas formas que aún continúan siendo útiles a la hora de enseñar.

Pero un docente no presenta actividades teniendo en cuenta, solamente, las características del contenido a enseñar; también lo hace teniendo en cuenta finalidades y propósitos éticos y políticos. En esta línea de pensamiento es interesante considerar los criterios de selección de actividades propuestos por Raths[20], que pueden servir de guía, de principios orientadores, para la formulación de actividades. Según Raths, son más valiosas aquellas actividades o propuestas de actividad que:

- Dan espacio al alumno para tomar decisiones razonables acerca de cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.
- Promueven el desempeño de un papel activo por parte del alumno: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc. en lugar de ocupar un papel pasivo: escuchar, rellenar fichas, participar en discusiones rutinarias con el docente, etcétera.
- Permiten o estimulan al alumno a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales. Implicarse en cuestiones acerca de la verdad, la justicia, la belleza; comprobar hipótesis, identificar supuestos. Las actividades planteadas de esta manera manifiestan una intencionalidad modelizadora por parte del docente y contribuyen a la formación más general del alumno, más allá del contenido puntual de que se trate.
- Implica al alumno en una relación amplia y diversificada de contacto con las realidades —tocar, manipular, aplicar, examinar, explorar, construir—, superando el pintar, escribir y narrar como opciones únicas.
- La actividad se volverá más significativa si en ella los alumnos se implican con diferentes intereses y niveles de capacidad: imaginar, comparar, clasificar o resumir son tareas que no imponen normas de rendimiento y que permiten la producción de resultados diversos y divergentes.
- La actividad debe permitir y estimular en los alumnos el examen de las ideas o los procesos intelectuales ya existentes para que puedan establecer nexos con situaciones nuevas, de modo de establecer continuidades entre lo ya aprendido y lo que se puede aprender.

- La actividad tendrá más valor educativo si les exige a los alumnos detenerse, reflexionar y examinar temas o aspectos en los que la mayor parte de las personas no se detiene y que además son abordados de manera fragmentaria y caótica por los medios de comunicación (los problemas de género, desigualdad social, responsabilidad hacia los semejantes, guerra, paz, etcétera.)
- La actividad debería llevar a la aceptación consciente del riesgo, la posibilidad del fracaso, de la utilidad de la crítica y la existencia de la incertidumbre que obliga a salirse de caminos transitados, ya probados.
- La actividad será más valiosa si le permite al alumno volver sobre su esfuerzo inicial; si le permite rever, repensar, revisar y perfeccionar lo ya hecho, por contraposición a aquella actividad que sólo requiere completar algo ya dado, sin dar un lugar a la crítica, al error o al perfeccionamiento progresivo.
- La actividad debería permitir al alumno controlar lo que va haciendo —como forma de autorregulación— a través de la aplicación y dominio de reglas significativas.
- La actividad debería darle al alumno la oportunidad de planificar y participar con otros en el desarrollo y en los resultados de la tarea misma.
- La actividad tendría que incluir los intereses de los alumnos de modo que éstos se comprometan personalmente en ella.

A la consideración de los principios de Raths, podemos incorporarle aquellas otras cuestiones que debemos tomar en cuenta en el momento de formular las actividades:

- Es necesario formular las actividades, las tareas y las rutinas escolares en coherencia con los fines generales de la educación que se dicen buscar.
- Es preciso analizar si la actividad es la más adecuada para promover la internalización de determinados contenidos.
- Deberán considerarse los procesos de aprendizaje de los alumnos que se quieren estimular por medio de esa actividad.
- Es preciso considerar la motivación que la actividad puede despertar y el significado que puede adquirir para los alumnos.
- Es preciso tratar de anticipar la globalidad de efectos posibles, buscados y no buscados que la misma actividad generará.
- El tipo de actividad que se propone producirá un cierto tipo de comportamiento en los alumnos, pero también exigirá un determinado papel al docente.
- La actividad requerirá ciertas condiciones organizativas en relación al espacio, al tiempo, a los recursos necesarios y a los disponibles.

- La actividad planificada deberá establecer conexiones con otras actividades previas y dejar abiertas las puertas para las actividades siguientes.

Al comenzar un curso, una unidad o un tema nos preguntamos: ¿Las actividades generadas permiten analizar los conocimientos previos de los alumnos? ¿Plantean el conocimiento de forma que sea significativo? ¿Son adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos? ¿Constituyen un desafío abordable para los alumnos a partir de sus competencias actuales? ¿Ayudan a provocar un conflicto en sus formas habituales de pensar, actuar o sentir? ¿Estimulan el fortalecimiento de la autoestima y el autoconcepto en los alumnos? ¿Los ayudan a adquirir habilidades relacionadas con el aprender a aprender?

De todo lo dicho podemos arribar a la siguiente conclusión: es en la formulación y puesta en práctica de las tareas de enseñanza y de las actividades para los alumnos donde se traducen las ideas reguladoras del cuerpo docente. Es aquí —mucho más que en la declaración de fines o intenciones— donde se manifiestan las filosofías de la enseñanza. Y es por esto que el tema de las actividades no es un simple ítem que se debe llenar en una planificación, sino que se nos presenta como un campo problemático que requiere de atención y de reflexión permanente.

e. La selección de materiales y recursos

La presentación del contenido a los alumnos requiere de soportes sobre los que los alumnos realizarán las actividades; estos soportes son herramientas materiales y simbólicas que permiten la expresión y el desarrollo de habilidades cognitivas, prácticas y afectivas. El recurso más utilizado en la situación educativa es también el más utilizado fuera de la escuela: el lenguaje. El lenguaje hablado o escrito es el medio principal a través del cual el conocimiento y la sensibilidad se construyen, almacenan y expresan. Conocemos y codificamos nuestra experiencia a través de las palabras, pero también a través de fórmulas, gráficos, imágenes fijas y en movimiento, de modelos y del contacto directo con las cosas.

Los desarrollos tecnológicos modifican y reorganizan las formas de conocer y organizar el mundo, tanto dentro como fuera de la escuela. No se piensa hoy del mismo modo que antes de que se inventara la escritura o la imprenta y no se pensará igual dentro de veinte o treinta años, a partir de la inclusión generalizada de la informática. La escuela moderna se organizó sobre un elemento central: el libro. Sin embargo, nunca se enfatizará lo suficiente sobre la necesidad de la presencia sistemática, cotidia-

na, accesible y amigable del libro en las tareas de enseñar y de aprender. En nuestras escuelas el libro ha perdido protagonismo cultural y formativo. No nos referimos al libro de texto o al clásico manual, sino a la literatura, al recurso de la lectura sistemática, al uso de atractivas bibliotecas de aula... ¿Cuántas novelas de aventuras leen nuestros alumnos en su escolaridad básica? ¿Cuántas escuelas hacen funcionar momentos placenteros de lectura individual o colectiva? ¿Cuántos libros enteros se leen en la escuela media? El libro —el buen libro— es una máquina de producir mundos, historias, sujetos; su papel en la escuela no es el de un mero recurso. La lectura de obras y libros completos —y no de meras fotocopias o de pequeños fragmentos o capítulos— es un objetivo y un contenido central de cualquier enseñanza.

Y una máxima que conviene a toda enseñanza, pero que sirve especialmente en el caso de los recursos a utilizar, es la de la pluralidad: los textos sobre un tema —así como las visiones o perspectivas— deben ser, en la medida de lo posible, plurales. La historia se puede enseñar con libros de historia comparando las opiniones de diversos historiadores, pero también se puede promover el aprendizaje a través de filmes, de músicas, de novelas, de cuadros estadísticos, de mapas. La capacidad de la lectura y la riqueza de la interpretación se desarrolla con la abundancia de registros, de sensaciones y de informaciones. Cabe, eso sí, al maestro, disponer una cierta intención educadora para que esa abundancia no derive en confusión o en sinsentido para el aprendiz poco entrenado en ciertas áreas del saber y del hacer.

Pero uno de los grandes reclamos que se le hacen a la escuela hoy es la no incorporación de los más recientes desarrollos tecnológicos y la cultura de la imagen: la informática, las telecomunicaciones, el tratamiento digital de la imagen y el sonido. Nunca como en la actualidad, las tecnologías de la comunicación generaron tantos medios de expresar ideas (y "no-ideas", aunque tal cosa no existe) bajo distintas formas, ni sus mensajes alcanzaron a tantas personas. Mientras tanto, la escuela y buena parte de los docentes siguen (o seguimos) aferrados exclusivamente a las forma de comunicación de la cultura de la Galaxia Gutemberg[21]. Las nuevas tecnologías entran en la educación como contenido de talleres y de actividades extracurriculares, como un auxiliar más que como un medio global que va a reconstruir —lo queramos o no— las formas de comunicar, enseñar, aprender en cualquiera de sus especialidades, temas o asuntos. Hasta ahora, cuando los nuevos medios se incorporan en la escuela, es frecuente que lo hagan al servicio de las estrategias de enseñanza existentes, como un recurso más a disposición del docente.[22]

La problemática sobre qué recursos utilizar está abierta: dependerá de las características propias del contenido, de las finalidades que se

persigan, de lo disponible, de lo que los alumnos deseen. Pero debemos saber que la adopción misma de un recurso u otro dará un cierto encuadre a la actividad y al contenido mismo. Es imposible de separar "continente" y "contenido" en lo que refiere a la utilización de los recursos. El soporte mismo es parte del contenido: enseñar historia usando la televisión y el video o recurriendo solamente al texto escrito brinda a los alumnos dos tipos de acercamiento totalmente diferente, a partir de los cuales se puede jugar la aversión o la atracción por el conocimiento histórico.

f. La participación de los alumnos

En las condiciones de trabajo usuales, los docentes se encuentran con un grupo-clase al que deben atender y con el cual deben desarrollar las tareas de enseñanza. Generalmente, el docente no tiene el tiempo ni los recursos disponibles para realizar una tarea de seguimiento muy personalizada de cada alumno en cada una de las actividades. La búsqueda y puesta en práctica de estrategias individualizadas se encuentra lejos de las prácticas habituales dentro de nuestro sistema educativo (y, quizás, lejos también de sus posibilidades materiales). El docente debe, por lo tanto, abordar la diversidad de su alumnado y la individualidad de cada aprendiz a partir de estrategias que le permitan atender a la variedad sin remitir a casos individuales. Así, por ejemplo, es conveniente que las tareas no sean siempre las mismas ni idénticas para todos los alumnos. Trabajar sobre un mismo contenido en equipos variables con diversas actividades permite dar cuenta de esa diversidad de capacidades e intereses. También puede ser útil generar consignas y formas de trabajo que los alumnos puedan seguir solos, independientemente del docente (con guías de aprendizaje o proyectos individuales), de modo que éste pueda ir acompañando a cada uno cuando presente dificultades, orientando la tarea en los casos puntuales, mientras todo el grupo la está realizando.

Pero también es necesario señalar la importancia de promover el compromiso del estudiante (en la medida de sus posibilidades y de su edad) en el diseño, la ejecución y la evaluación de la tarea. Si este compromiso personal y grupal existe y se trabaja de manera explícita, el clima de trabajo y la convivencia empiezan a formar parte de la tarea misma. El compromiso, la concentración y la disciplina que se requieren para realizar una actividad empiezan —de este modo— a formar parte del orden interno de la tarea. Ya no es algo impuesto por el docente desde afuera y desde un lugar de autoridad.[23]

La participación de los alumnos no significa que éstos son los que van a decidir lo que se va a aprender o no en el aula. Los alumnos pueden analizar y enriquecer el plan de trabajo propuesto por el docente, generar tareas alternativas, analizar el trabajo individual o colectivo realizado, buscar materiales y recursos más allá de la escuela, organizar actividades propias en forma autónoma.

g. La organización del escenario

La actividad de enseñanza ocurre dentro de un escenario definido por el **tiempo** disponible para la tarea, el **espacio** en que se desenvolverá y el **agrupamiento** o la forma en que estarán distribuidos los alumnos dentro de ese espacio. En relación a las tres dimensiones fundantes de cualquier estrategia de enseñanza, el docente podrá decidir —en mayor o menor medida— cuánto tiempo le destinará a una tarea, cómo dispondrá el mobiliario y los recursos y si sus alumnos trabajarán solos, en pequeños grupos, todos juntos o con alumnos de otros grupos, grados, años o secciones.

Los factores institucionales y materiales (la cantidad y el tamaño de las aulas, la disponibilidad de espacios alternativos, el equipamiento) inciden fuertemente en las decisiones respecto del uso del tiempo, del espacio y la forma de agrupamiento de los alumnos. No será igual la organización de las actividades si el docente cuenta con dos módulos de cuarenta minutos obligatoriamente seccionados por un recreo, que si cuenta con uno de ochenta dentro del cual puede disponer libremente de interrupciones en la actividad. Si los pupitres están atornillados al piso será difícil cambiar la disposición espacial y relacional dentro del aula.

En cuanto al agrupamiento de los alumnos, el docente deberá considerar que hay tareas que es conveniente realizar de manera individual, en pequeños grupos o en grupo total, dependiendo del contenido, la homogeneidad o heterogeneidad del grupo, el nivel de conocimientos, etc. Los agrupamientos pueden ser fijos y permanentes o flexibles y circunstanciales, dependientes del tipo de tarea que se realice. Podemos decir, a grandes rasgos, que los agrupamientos fijos tienden a crear estereotipos en los miembros que los componen (el caso de los grados A, B y C que agrupan alumnos según su rendimiento o las hileras o filas que agrupan a chicos con "problemas de disciplina"). Los agrupamientos flexibles tienen como ventaja que permiten que los alumnos jueguen distintos roles, según su capacidad, su interés y que se acostumbren a funcionar con diferentes compañeros de trabajo.

Posibles agrupamientos de los alumnos.

En el grupo-clase total se pueden desarrollar actividades como clases expositivas, exposiciones, asambleas y debates. Pero este grupo-clase puede dividirse para realizar tareas puntuales en equipos de trabajo o pequeños grupos, en los cuales puede promoverse la autorregulación de la actividad y la discusión, que siempre se ven favorecidas en los agrupamientos más restringidos.

También pueden realizarse actividades en forma individual. Así como el trabajo en pequeños grupos favorece la discusión y la generación de consenso entre los alumnos y el trabajo con el grupo-clase permite la exposición de los temas de un modo más general, el trabajo individual permite la apropiación y evaluación de las capacidades personales, con todos los matices y variaciones posibles. No debemos dejar de tener presente que el aprendizaje es un proceso intersubjetivo pero que se afirma también como un fenómeno intrasubjetivo, personal.

h. La evaluación de los aprendizajes

Si bien retomaremos el tema de la evaluación en el capítulo 8, no podemos dejar de nombrarla dentro de la problemática más general de la planificación. La evaluación es una exigencia esencial de control en toda institución educativa, pero es también la forma en que el docente puede ir obteniendo información sobre el estado en que se encuentran los alumnos en relación al contenido y a los fines promovidos por la enseñanza. El docente necesita de dicha información para realizar modificaciones en las tareas propuestas, para incorporar elementos que no había tomado originalmente en cuenta o para ofrecer ayudas adicionales a los alumnos que lo necesitan.

La evaluación tiene que ver entonces no sólo con los instrumentos de acreditación, sino con todas las producciones exigidas a través de las cuales el alumno pueda manifestar o expresar lo que sabe, lo que ha aprendido. Al momento de realizar la planificación, el docente debe tener presente qué y cuánto les va exigir y cuáles van a ser los niveles o estándares que determinarán si un producto, un conocimiento o una habilidad se ha alcanzado. La evaluación forma parte de esta necesidad de anticipación que la actividad de enseñanza requiere.

Reflexiones finales: sobre la diversidad y dificultad de los planes en la enseñanza

En la escuela existen distintos tipos de planes que están determinados por el tiempo que se intenta abarcar en el diseño y con los procesos que se pretende prefigurar (el "qué" de lo que se va a planificar):

- **Respecto del tiempo**, no es lo mismo planificar la tarea a) para todo el año, b) para un mes o dos semanas de trabajo, c) para la clase de matemática del día lunes. En el primer caso, lo más probable es que el maestro realice una selección general de los contenidos que se propone presentarles a sus alumnos a lo largo de los meses y una identificación de los objetivos más generales, lo cual que le dará un perfil general de la materia o asignatura. En el segundo caso (la planificación de un mes o de una quincena), seguramente, tomará como base la distribución anual de los temas, elaborará la secuencia de contenidos, pensará en líneas generales algunas de sus actividades (sobre todo, las iniciales) y la forma que asumirá la evaluación o los productos finales esperados. En el último caso (la planificación de la clase), el docente intentará clarificarse el o los objetivos de la clase, revisará la secuencia de contenidos con más precisión, determinará el tipo de actividad y sus momentos, pensará consignas para orientar a sus alumnos y seleccionará cuidadosamente el texto y los materiales que piensa utilizar.
- **Respecto de lo que se planifica**, los planes varían si se trata de diseñar o coordinar una unidad de aprendizaje, una actividad conjunta entre distintos grados o los contenidos a desarrollar en el Segundo Ciclo para el área de matemáticas. La relevancia de las variables mencionadas y las cuestiones que habrá que precisar en cada caso irán variando.

Los planes, cuando se los piensa como operaciones prácticas, como concreciones escritas o mentales de un determinado raciocinio o estrategia de enseñanza, deben ser diversos. Por eso no hemos brindado fórmulas, modelos o planillas para la planificación anual, de unidad o de clase. Hemos intentado explicitar una serie de criterios que el lector, en el ejercicio de la tarea, podrá ir ajustando, mejorando, concretando en instrumentos que le vengan bien a la medida de sus intenciones como educador.

Frente al gran cúmulo de cuestiones abordadas, un estudiante de profesorado podría decirse: *¿qué estoy haciendo yo acá?!!* Calma. La enseñanza es una actividad compleja pero no es una actividad imposible de realizarse ni de realizarse bien.

La tarea de reflexión sobre la actividad en sí de enseñanza es importante ya que nos permite conocerla para poder actuar e interactuar cada vez mejor. En esto será de gran ayuda el momento de la planificación. De cara a los múltiples condicionantes de las situaciones de enseñanza (el currículum y el cuerpo de contenidos, las diversas filosofías de la enseñanza o ideas reguladoras, la evaluación que deberá hacerse de los alumnos, los ritmos de trabajo impuestos por el contexto social e institucional) el diseño de la práctica de enseñanza nos servirá de guía, de eje vertebrador y nos permitirá pensar una y otra vez sobre nuestra propia tarea. Como un puente sutil tendido entre la provisionalidad del conocimiento y la incertidumbre de la situación educativa, el diseño y la planificación constituyen un momento y una herramienta para afirmar nuestra condición de enseñantes. Es nuestra hipótesis de trabajo que, seguramente, hemos de ajustar en un futuro.

Notas

1. El Diccionario de la Lengua Española Kapelusz (1979) define al **plan** como un "Intento, proyecto que se tiene de realizar una cosa. // Programa detallado de una obra, acción, etc. y conjunto de disposiciones tomadas para llevarlos a cabo. Plan de estudios: conjunto de enseñanzas que han de cursarse para cumplir con un ciclo de estudios u obtener un título. // Plano."

2. Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata, 1993, pág. 230.

3. Al final del capítulo anterior afirmamos que los docentes concebimos, interpretamos y explicamos los hechos educativos a partir de lo que llamamos **ideas reguladoras de la enseñanza**. Se trata de grandes hipótesis de trabajo, de convicciones o creencias personales (sobre lo que es enseñar o para qué se enseña, qué contenidos son *importantes*, etc.) que influyen de manera decisiva en la acción. Las ideas reguladoras son aquellas concepciones, supuestos o conclusiones personales formadas a lo largo de su historia como sujetos y como docentes. Estas ideas son **reguladoras** ya que ayudan a organizar y a dar forma a la práctica. Si bien cada docente tiene sus propias ideas reguladoras, éstas responden, en mayor o menor medida, a teorías o sistemas de creencias que circulan en la sociedad.

4. Usamos el término "práctico" tal como lo entiende Joseph Schwab (ver capítulo 2).

5. Al lector interesado en profundizar sobre las formas en que los docentes planifican en las escuelas y realizan la adaptación del currículum, ver: Palamidessi, M.: *Del currículum a la planificación: Los maestros y la construcción del contenido enseñado.* Informe Final de Investigación. SECYT-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1991.

6. Este "formalismo planificador" hace que muchos docente reiteren las mismas planificaciones "perfectas" año tras año, por el simple trámite de cambiarles la fecha. ¿Es que no hay nada nuevo por decir, nada que deba ser modificado, cambiado, renovado? ¿Los planes de enseñanza no dependen también de las características de cada grupo? ¿El docente en cuestión no ha leído o pensado nada nuevo este año que considere útil incluir en su programa?

7. Borges, J. L. y Bioy Casares, A.: *Cuentos breves y extraordinarios.* Buenos Aires, Losada, 1976, pág. 128.

8. La lectura del apartado sobre "Las tareas y actividades" de este capítulo puede aportar algunas otras pistas al respecto. Lo mismo se puede decir del estudio del capítulo 7.

9. Esta serie de variables cambia según el planteo de los distintos autores. La cuestión central es que las variables que se destaquen sean coherentes con la concepción de enseñanza que se quiere poner en práctica.

10. Para ver un desarrollo extenso y detallado del uso de objetivos en el campo de la educación, el lector puede consultar el ya citado libro de Lawrence Stenhouse y el trabajo de Gimeno Sacristán, J: *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficicencia.* Madrid, Morata, 1982.

11. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: *Contenidos Básicos Comunes para la educación General Básica.* Buenos Aires, pág. 30.

12. Es aquí donde cobran relevancia los textos y manuales escolares, con su selección y tratamiento de los temas, sus propuestas de actividades, de utilización de recursos, etcétera.

13. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *op. cit.*, págs. 49 y 51. Vale la pena aclarar que, a los efectos de esta ejemplificación, se ha realizado un recorte de contenidos, pues no era posible ponerlos todos aquí.

14. Recomendamos, al respecto, la consulta del libro de Torres Santomé, J.: *Globalización e interdisciplina. El currículum integrado.* Madrid, Morata, 1994.

15. Hernandez, F. y Sancho, J. M.: *Para enseñar no basta con saber la asignatura.* Barcelona, Paidós, 1996, pág. 106.

16. Recordamos aquí el concepto de "experiencia" que hemos planteado en el capítulo 4.

17. En el trabajo de S. Gvirtz, el lector podrá encontrar una descripción de las actividades que, históricamente, los maestros proponen a sus alumnos y que se plasman en el cuaderno de clase. (Gvirtz, S.: *Del currículum prescripto al currículum enseñado: una mirada a los cuadernos de clase.* Buenos Aires, Aique, 1997.)

18. El trabajo en equipo —como la "evaluación a libro abierto", las técnicas de grupo o la libre expresión— han sido tomadas, muchas veces, como panaceas o recetas pedagógicas universalmente válidas. Creemos que una buena enseñanza no debe regirse por modas o creencias que no han sido insistentemente comprobadas en la práctica. El trabajo individual, como las tareas para el hogar, la ejercitación sistemática y ciertas memorizaciones no son malas en sí mismas; dependen de qué finalidades se persigan y del significado compartido que maestro y alumno logran construir al respecto.
El razonamiento que guía la buena enseñanza es práctico y ético-político y, como tal, también debe estar guiado por la eficacia: además de ser relevantes y significativas, importa que las estrategias de enseñanza funcionen, den resultados, sean eficaces. Retomamos algunas de estas cuestiones en el capítulo final.

19. El tema de las rutinas escolares no pasa por el hecho de ser "rutinas" sino por haber perdido eficacia y sentido. Por ejemplo, la clásica "hora de lectura", bien reflexionada, podría ser reintroducida en la escuela. Lo mismo puede plantearse respecto de los famosos "deberes".

20. Raths, J. D.: "Teaching without specific objectives", en *Educational Leadership.* Abril, 1971, 714-720. Citado por Gimeno Sacristán, J.: *La pedagogía por objetivos. La obsesión por la eficiencia.* Madrid, Morata, 1982.

21. "Galaxia Gutemberg" es la denominación —creada por el gran teórico de la comunicación de origen canadiense Marshall McLuhan (1911-1980)— para referirse al sistema cultural organizado alrededor de la impresión mecánica de la palabra escrita. Entre las obras más destacadas de McLuhan podemos citar *La galaxia Gutemberg: La creación del hombre tipográfico* (1962); *Los medios de comunicación: Las extensiones del hombre* (1964), *Guerra y paz en la aldea global* (1968) y *La ciudad como aula* (1977).

22. No intentamos hacer una apología de la utilización de las tecnologías de base computacional. Muchas tonterías, estafas y cosas inútiles se han generado y se generan en los tiempos que corren con el afán de vender computadoras, software o de imponer "grandes" verdades usando metáforas informáticas. Pero no menos cierto es que la escuela, los docentes y los pedagogos somos tradicionalmente conservadores en materia tecnológica. Muchos factores han contribuido a que este hecho fuera una realidad incontestable; entre otros, la crónica escasez de recursos materiales y financieros (salarios incluidos) a la que están sometidas la mayor parte

de nuestras escuelas, docentes y alumnos. Sin embargo, también creemos que hacemos un flaco favor a nuestros alumnos si insistimos en negar la importancia de uno de los dispositivos tecnológicos que están transformando nuestro modo de vivir en el mundo.
Para quien esté interesado en estos temas, la biliografía (buena y mala) es extensísima.

23. Trabajaremos estos temas en la parte final del próximo capítulo.

Capítulo 7

Otras enseñanzas: disciplina, autoridad, convivencia

"Y tuve muchos maestros de que aprender, sólo conocían su ciencia y el deber"

Sui Generis. Aprendizaje.

"Educar y disciplinar a un animal que pueda 'hacer promesas', ¿no es ésta la tarea paradójica que la Naturaleza se ha propuesto con el hombre?"

F. Nietszche. Genealogía de la moral.

Escenas de la vida cotidiana

Es, aparentemente, un día como tantos otros. Estamos en el primer mes de clases. La profesora de Lengua de Tercer Año entra en el aula, saluda y se sienta. Abre el libro de temas y se encuentra con la foto de un hombre desnudo, que se muestra en una pose muy sugerente. La profesora no sabe qué hacer; los alumnos se ríen solapadamente. La profesora no los reta ni les grita ni les pone amonestaciones; se limita a hacer un bollo con la foto y la tira al tacho de basura. Prosigue con su clase y hace como si nada hubiera pasado; los alumnos hacen otro tanto.

La profesora se retira del aula al sonar el timbre y se dirige a la dirección. Habla con la directora y, como está muy angustiada, se pone a llorar. La directora dice que hay que amonestar a los alumnos porque es el único lenguaje que entienden. También dice tener claras sospechas de quién pudo haber sido el que provocó el incidente. La vicedirectora, por el contrario, sugiere hablar con los alumnos y explicarles que eso no se debe hacer, dado que se trata de una agresión a una docente que está trabajan-

do. La directora y la vicedirectora comienzan una discusión acalorada en la cual se echan mutuas culpas por otros incidentes. La discusión prosigue un buen rato y la profesora decide no decir nada. No quiere iniciar ninguna acción ni hablar con sus alumnos. A la semana, la directora suspende a un alumno no se sabe bien por qué. A otro le pone veinte amonestaciones por el mismo incomprensible motivo que utilizó para suspender al primero. A los tres meses, la profesora renuncia a la escuela.

¿Por qué hablar de estos temas en este libro?

Éste es uno entre tantos y tan cotidianos relatos que nos recuerdan que los conflictos de poder y autoridad, el ejercicio de justicia y la imposición de castigos son parte de la vida escolar en todos los niveles del sistema educativo. Esta anécdota —verídica, por cierto— nos vuelve a mostrar que la tarea de los docentes no es sólo dar clase, porque en la escuela se juegan otras cosas además de la enseñanza y el aprendizaje de técnicas y contenidos conceptuales. En la enseñanza se transmiten contenidos que se relacionan con la moral, la autoridad, la relación con los otros, la identidad de las personas, la política. De un modo u otro, en cada escuela y en cada aula se promueven conductas de obediencia, de colaboración, relaciones más jerárquicas o más "horizontales", se estimula la discusión o se enseña el valor moral del silencio. Como ya hemos visto en el capítulo 1, en toda institución social se utilizan mecanismos de control y se premian o se castigan ciertas formas de relación. La escuela se propone, explícitamente, moldear a las personas de acuerdo con ciertos valores, procedimientos y pautas.

¿Pero qué sentido tiene plantearse estos problemas en un libro dedicado a las cuestiones del currículum y la enseñanza? Hemos sostenido que no hay una dicotomía entre la enseñanza de contenidos específicos y de contenidos "generales", entre saberes científicos y valores morales; que educar e instruir son partes inseparables de un único proceso. Por lo tanto, sería poco honesto no plantear —al menos en forma sintética e introductoria— algunas ideas y cuestiones que se relacionan con los contenidos morales de la enseñanza. De hecho, esto es lo que la mayor parte de los libros dedicados a estas cuestiones no hacen; se limitan a describir la enseñanza como un proceso en el que no hay conflictos ni castigos ni problemas de disciplina o de convivencia.

La educación se propone formar disposiciones de personalidad duraderas; por eso la tarea de enseñar enfrenta a los docentes con cuestiones morales, políticas y éticas muy complejas. En este capítulo no nos planteamos decir lo que hay que hacer o lo que es correcto hacer, sino que intentamos presentar algunos problemas y conceptos para analizar estos aspectos de la enseñanza. Por lo general, las cuestiones relativas a la disciplina, la autoridad o el poder parecen ser temas tabú en la formación de los futuros maestros y profesores. Forman parte de algo de lo que no se habla mucho o, por lo menos, no se trata de una manera explícita y elaborada. Por eso creemos necesario abordar estos temas, hacerlos visibles, prestarles atención para poder analizarlos y no actuar —en un futuro— sin ningún otro fundamento que no sea el prejuicio o el autoritarismo.

La violencia en la escuela

Uno de los modos de relación social que aparecen en la escuela es la violencia. Con cierta frecuencia aparecen en los diarios crónicas de alumnos baleados o heridos, de maestros golpeadores o golpeados, de fines de año tumultuosos o de actos de vandalismo contra las instalaciones o el equipamiento de las escuelas. Agresiones, peleas, delitos; distintas formas de violencia circulan en la sociedad y en la escuela. Pero en la escuela de hoy, la violencia no es patrimonio exclusivo de las figuras que detentan la autoridad. Puede ser ejercida por los docentes y también por los alumnos. El ejercicio de la violencia física como recurso educativo —aunque es ilegal en nuestro país— todavía es parte del trato cotidiano en algunas instituciones.

La violencia es una de las formas posibles de relación social. Se define en el diccionario como:

> "**violencia**: fuerza extremada: la violencia del viento // Intensidad // Abuso de la fuerza // Fuerza ejercida sobre una persona para obligarla a hacer lo que no quiere."
> "**violentar**: vencer por la fuerza la resistencia de una persona o cosa: violentar la conciencia // Entrar en un lugar o abrir algo contra la voluntad de su dueño // Deformar, desvirtuar: violentar un texto."

Hablar de violencia es hablar de ejercicio directo de la fuerza. La violencia es la forma extrema o última del ejercicio del poder; implica imposición (no consentimiento) y unilateralidad.

Como se observa, intentamos señalar una diferencia importante entre la violencia y el poder. Podemos afirmar que no hay educación sin

ejercicio del poder, pero puede haber educación sin recurrir a la violencia. Es más, la educación se nos presenta —ante todo— como un ejercicio no-violento del poder influenciar a otras personas: de los mayores sobre los menores, de los maestros sobre sus alumnos, de los que saben sobre los que no saben, de los que tienen autoridad sobre los que no la tienen. Pero la violencia y la imposición directa siempre acechan a la tarea educativa. Emile Durkheim[1], por ejemplo, sostenía la necesidad de limitar el poder de los adultos:

> "Cuando se piensa, en efecto, lo que es la conciencia del niño, su poca densidad y resistencia, de qué modo la menor presión exterior puede dejarle marcas duraderas y profundas, se comienza a temer los abusos de poder a los que el educador puede dejarse llevar fácilmente, más que a su impotencia. Lejos de pensar que la acción del maestro o de los familiares no amenaza nunca con ser excesiva, se hace necesario arbitrar medidas para proteger contra ellos la libertad del niño"[2].

Pero la violencia escolar no es una prerrogativa de los tiempos que corren; bastaría recordar algunos acontecimientos que forman parte significativa de la historia de la educación: los golpes de palmeta o de vara, las rodillas apoyadas durante un buen tiempo en los granos de maíz desparramados por el piso, la "cariñosa" cachetada o pellizcón de la maestra, son sólo algunas de las tantas formas de violencia corporal a la que fueron sometidos niños en diferentes épocas. El encierro, la prohibición de salir de la escuela a horario, las mil y una copias de alguna frase reparadora, la obligada y tediosa lectura en voz alta de algún libro son otras tantas formas de violencia que registra la escuela en el pasado. Vemos en estos últimos ejemplos que no es necesario que exista un contacto físico directo para que hablemos de relaciones de violencia: es violenta toda acción de imposición ejercida con medios no proporcionales y que tienden a quebrar la voluntad de aquél sobre la que se ejerce.

El problema de la violencia en la escuela parecería ser un fenómeno de muy reciente data o que se ha agudizado en la actualidad. Si bien en la escuela siempre hubo ciertos montos de violencia, no podríamos afirmar que sus características se mantienen iguales. Una de las diferencias más salientes entre las formas de ejercicio de la violencia en el pasado y las de la actualidad es que en el pasado ésta tendía a ser monopolizada por la autoridad formal: directivos y docentes. En la actualidad, en no pocos casos,

la violencia es ejercida por los estudiantes. Y esta cuestión no es menor a la hora de pensar cambios sobre la realidad educativa actual.

La acción violenta es directa, evidente. El recurso a la violencia existe cuando el agresor no dispone de recursos, herramientas o técnicas que permitan controlar o dirigir la conducta del otro de un modo persuasivo e indirecto. Es lo que sucede en las relaciones padres-hijos cuando se recurre al castigo corporal: la violencia tiende a mostrar la carencia de formas más económicas y "razonables" de controlar y regular la conducta de los hijos. La violencia es el último recurso del poder, pero es también la expresión de un no-poder; y muchas veces es la salida cuando no hay salida.[3]

La cultura de la violencia es un síntoma; algo que muestra o evidencia carencias, disfunciones, malestares. La violencia o los estallidos muchas veces están mostrando la ausencia de alternativas o de canales institucionales para la resolución de los conflictos. Muchas veces, la violencia estalla en la escuela porque un individuo o un grupo no se siente interpretado, tenido en cuenta, porque se le niegan vías de expresión o se le cierran caminos de desarrollo. En otras ocasiones, se debe a la falta de adecuación de las normas, a la ineficacia de los mecanismos de control, a la imposición de criterios autoritarios vaciados de autoridad real o a la ausencia total de estímulos o razones para que las personas actúen, se esfuercen o trabajen.

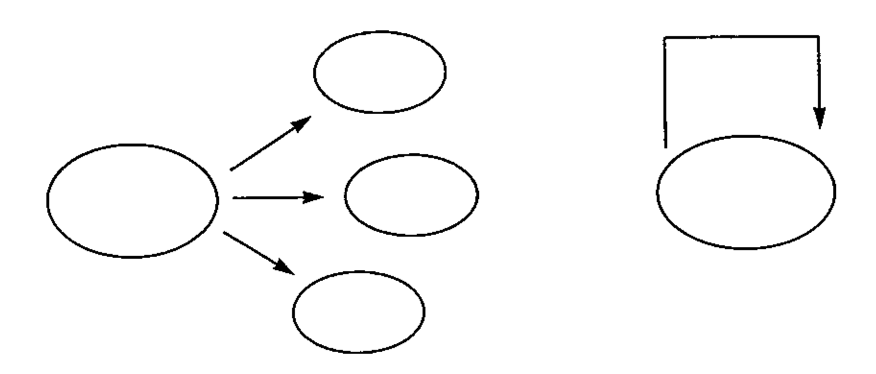
Enseñar es un modo de influir, de ejercer poder

La educación es un proceso para tornar previsibles a los seres humanos. La educación, modelando las disposiciones del cuerpo y de la mente, conforma la conducta. Pero este moldeamiento del individuo supone el ejercicio de relaciones de poder, que se expresa en una influencia social sistemática reconocida. Para producir determinadas disposiciones en las personas, evitar el olvido de ciertas ideas o normas es preciso inducir y controlar; en última instancia, también parece ser necesario castigar al que no las cumple o internaliza.

Durante mucho tiempo, la palabra *poder* tenía una connotación moral absolutamente negativa. En la escuela era considerada casi una mala palabra, ya que estaba asociada a la capacidad de ejercer la violencia física, la amenaza o la manipulación. Se reservaba el término para las acciones propias de la policía, del ejército o del poder político. Sin embargo, el poder no es aquí entendido como algo necesariamente malo o negativo, al cual acceden unos pocos. El poder no se ejerce sólo en las esferas

ministeriales, en la Casa de Gobierno o en la casa de algún empresario; se despliega también en el día a día de cualquier institución (escuela, familia, empresa, hospital). No hablamos de "el" poder sino de poderes. El poder es la capacidad de influir, controlar, modelar o regular las acciones de los otros en una determinada dirección o para lograr un determinado fin. Desde esta perspectiva, la enseñanza es —necesariamente— constituida por el ejercicio de un poder. La educación es una manera de dar forma a las disposiciones y las características de las personas. Educar es incidir e influir en la formación de pensamientos y conductas. Y se puede hacer privilegiando la fuerza o privilegiando el diálogo, de modos más o menos democráticos o a través de prácticas autoritarias.

Gobierno de los otros y gobierno de sí mismo



Pero el poder de influir sobre las disposiciones de las personas que se realiza a través de la enseñanza no se dirige o se aplica exclusivamente sobre los otros, sino que incluye la promoción de formas de poder sobre uno mismo. Si la educación es, esencialmente, una forma de gobernar e influir a los otros mediante recursos no-violentos es porque supone que las personas no responden únicamente a estímulos externos, sino que van conformando sus propias formas de organizarse y controlarse. La enseñanza, vista de este modo, es la promoción de formas de auto-gobierno. La familia y la escuela enseñan y estimulan modos de comportamiento que el individuo tiende a internalizar. Siguiendo a Nietszche, el hombre educado es un hombre razonable, capaz de postergar, de medir(se) y de controlar(se). Se dice que un hombre es educado cuando es responsable y sigue las pautas de una moral, de una práctica ética, de una tradición.

Educarse es interiorizar verdades. Verdades relativas a un orden del mundo y de las cosas, verdades relativas a las relaciones sociales; verdades respecto de lo que se debe y no se debe hacer. Educar es influir, gobernar, moldear; es un proceso que culmina cuando la persona es capaz de tomar este control por sí misma.[4] El hombre educado es aquel que se cuida y se moldea o influencia sin depender de la intervención de un poder o de una autoridad externa. Es autónomo (**auto-nomos**: que fija su propia ley o norma). Autoconocimiento, autodisciplina, autocontrol; todos estos términos que se utilizan en la educación expresan algún tipo de relación consigo mismo. Como se ve, se trata de acciones que la persona educada ya es capaz de hacerse a sí misma (y que el niño, aún no educado, no puede hacer): conocer-se, estimar-se, controlar-se, darse normas, regular-se, disciplinar-se. Se trata del ejercicio de un cierto poder que una parte de nuestra persona realiza sobre la otra.[5]

Ya en la Grecia antigua, el filósofo Platón decía que la persona era buena o virtuosa cuando era dueña de sí misma, cuando podía gobernarse sin ayuda de una autoridad o poder exterior.[6] Por eso se comprende que haya distinguido, al menos, dos partes en una persona; en la que una de ellas (la mejor, la más alta, la más "humana") debe dominar a la otra. Una persona educada es aquella en la cual las partes superiores (el alma, la razón) dominan o gobiernan a las más bajas (los apetitos, los deseos, el interés). Ser dueño de sí mismo significa que la parte superior domina o gobierna sobre la inferior. Platón sostenía que si el alma está dominada por los deseos, el individuo no tiene orden ni paz sino guerra dentro de sí. Pero si triunfa la razón, entonces es posible imponer el orden, la calma y la armonía; la parte elevada del alma podrá establecer prioridades entre los apetitos necesarios y los innecesarios, entre el vicio y la conducta virtuosa. De este modo, Platón sostenía que la razón hace posible la moralidad ejerciendo el gobierno del alma.[7] Educar es, de este modo, el proceso de fortalecimiento de la parte "elevada" del alma para que pueda ejercer el gobierno de la persona.

Este razonamiento ha ordenado la educación desde entonces hasta nuestros días. Y la metáfora que vale para el alma sirve también —salvadas las diferencias— para comprender el modo en que se construye el orden social. Educar es imponer un orden para ver las cosas y para relacionarse con los otros. Es, también, influir en la formación del mundo interno de las personas. Esta tarea de ordenamiento, de postergación, de fortalecimiento de la voluntad es la esencia de las enseñanzas morales.[8]

Las "enseñanzas" de la enseñanza

La formación de las personas —la acción de inculcar una determinada forma a las personas— se realiza de acuerdo con ciertas pautas sociales que definen lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo malo, lo conveniente y lo inconveniente. Este código de valoraciones es la moral[9]. La moral es un conjunto de ideas respecto de lo que las cosas deben ser; define una forma de comportarnos, de controlarnos, de relacionarnos con los demás o de vincularnos con nosotros mismos. La enseñanza tiene, necesariamente, una dimensión moral; impone formas de valorar, de predisponerse y de evaluar las cosas. Supone también cuestiones políticas, éticas, filosóficas, estéticas.

El desarrollo de hábitos, de costumbres, de nociones de bueno y malo es un proceso de moldeamiento y de gobierno de sí mismo que comienza desde pequeños: aprender a postergar, a ahorrar, a ordenar, a asearse, a comportarse de manera honesta, a ser un buen alumno o un buen patriota. Por eso se solía (o se suele) decir en la escuela que una experiencia o una lectura *"deja una enseñanza"*, o *"nos transmite una moraleja"*. No por casualidad las clases eran denominadas *"lecciones"* y se hablaba de *"dar la lección"* o *"te voy a dar una lección"*.

Pero lo destacado de cualquier ideal (religioso, laico, patriótico, político, ético, filosófico) es que siempre impone la conciencia de una deuda. Deuda con la Patria, con Dios, con la sociedad, con los padres, con los próceres o con los que nos rodean. La moral define obligaciones, cuyo incumplimiento es una falta. La falta moral supone una ruptura, un desequilibrio o una afrenta que se debe pagar de algún modo. Por eso, guardando las distancias sociales e históricas, podemos ver que una de las formas de moldear y controlar a las personas se realiza a través del pago por la falta cometida. Veremos cómo funcionan estos mecanismos en la escuela.

El ejercicio del poder en la escuela y los distintos modos de influir sobre las conductas de las personas

Hemos dicho que la enseñanza implica el ejercicio de una influencia bastante prolongada. La enseñanza supone distintas formas de ejercicio del poder; de lograr que los otros hagan, (se) piensen, (se) perciban o (se) conduzcan de determinada manera. Durkheim, por ejemplo, sostenía:

> "Hemos podido tratar ambas cuestiones (autoridad y disciplina) sin recurrir a ninguna idea relativa a las sanciones vinculadas con la regla. Porque las sanciones no tienen en la formación del espíritu de disciplina el papel predominante que a veces se les atribuyó. Sin embargo, dado que no hay reglas sin sanciones, es necesario que exista un lazo entre la idea de la regla y la idea de sanción, y que ésta sirva en cierta medida para que funcione la otra."[10]

Para que se respeten las reglas, para que se produzcan conductas consideradas "deseadas", para inhibir la emergencia de "malos" comportamientos, la escuela se ha valido de diversos métodos. Veremos tres formas de modelar, controlar y regular la acción de las personas: a) los premios, b) la vigilancia y c) los castigos.

a. Los premios (inducir, alentar, estimular, promover, facilitar)

La emergencia de "buenas" conductas era y es alentada, promovida y premiada material o simbólicamente en las aulas. En la actualidad no se utilizan mucho los premios materiales, a no ser alguna copa, trofeo o diploma en función de algún mérito o conducta deseable. Pero esto no siempre fue así, ya que hubo épocas en que los premios materiales eran moneda corriente. Por ejemplo, el buen desempeño de alumnos y docentes en un examen público —a principios del siglo XIX— fue premiado por el Cabildo de Buenos Aires de la siguiente manera: a los mejores alumnos se les dió una carabina y al preceptor que estaba a cargo de la enseñanza se lo premió con dos pistolas y una carabina.[11] Las luchas por la Independencia, así como también los conflictos internos por el poder en el Buenos Aires de aquella época, hacían que estos premios resultaran de gran utilidad. El método lancasteriano de enseñanza, que alcanzó gran difusión a mediados del siglo XIX, se basaba en un estricto sistema de premios en los que, entre otros, se otorgaban pequeñas cantidades de dinero. El uso del cuadro de honor, la elección del mejor alumno y de los abanderados, los elogios, las buenas notas, la estimulación de la competencia entre equipos, los concursos, los sistemas de puntajes son algunos de los premios que el sistema escolar utiliza para inducir a los alumnos al esfuerzo, al trabajo y a la disciplina.[12]

b. La vigilancia (observar, controlar)

Para evitar la emergencia de conductas no deseadas y para favorecer las conductas "deseadas", la institución escolar generó diversos mecanismos de vigilancia. La vigilancia es una forma de ejercicio de poder diferente de los premios y los castigos. No opera sobre lo ya acontecido sino que se anticipa a los acontecimientos y previene la ocurrencia de conductas no valoradas positivamente. La vigilancia siempre existió en la escuela; lo que varía es la importancia que se le asigna frente a otras formas de control y las formas que adopta a lo largo del tiempo. Michel Foucault, en su famoso libro *Vigilar y castigar*, presenta un análisis del surgimiento de este problema en las primeras escuelas masivas en la Europa del siglo XVII:

> "El desarrollo de las escuelas parroquiales, el aumento del número de sus alumnos, la inexistencia de métodos que permitieran reglamentar simultáneamente la actividad de una clase entera, con el desorden y la confusión consiguientes, hacían necesaria la instalación de controles. Para ayudar al maestro, Batencour elige entre los mejores alumnos a una serie de 'oficiales', intendentes, observadores, repetidores, recitadores de oraciones, oficiales de escritura, habilitados de tinta, cuestores de pobres y visitadores. Los papeles así definidos son de dos órdenes: unos responden a contenidos materiales (distribuir la tinta y el papel, dar el sobrante del material a los pobres, leer textos espirituales los días de fiesta, etc.); los otros son del orden de la vigilancia: los 'observadores' deben tener en cuenta quién ha abandonado su banco, quién charla, quien no tiene rosario ni libro de horas, quien se comporta mal en misa, quién cometa algún acto de inmodestia, charla o grita en la calle; los 'admonitores' se encargan de 'llevar la cuenta de los que hablan o estudian sus lecciones emitiendo un zumbido, de los que no escriben o juguetean'; los 'visitantes' investigan, en las familias, sobre los alumnos que no han asistido algún día a clase o que han cometido faltas graves. En cuanto a los 'intendentes', vigilan a todos los demás oficiales."[13]

Si se compara la disposición de los bancos de una aula tradicional (fijos al piso, en hileras de uno) y en un aula "renovada" (bancos agrupados de diversas maneras, mesas de trabajo) se puede ver los modos en que han ido modificándose los mecanismos de vigilancia en las escuelas. No es la maestra o el profesor el único que controla o regula la convivencia.

En la escuela se pueden vigilar los procesos o se puede vigilar el resultado. Las formas de vigilancia de nuestro sistema educativo siempre estuvieron estrechamente ligadas al control de la actividad, de la vestimenta, del aspecto, mucho más que al resultado final.[14] La institución escolar está en la actualidad intentando cambiar los modos de ejercicio de la vigilancia, tanto en lo que respecta a la vigilancia del maestro sobre el alumno como en lo que respecta a la de supervisores y directivos sobre los docentes. Los nuevos modelos de trabajo escolar proponen, como ya se ha visto, no controlar tanto el cuaderno o el registro de asistencias e inasistencias sino acentuar y reforzar la evaluación en la que se observan los resultados de la tarea escolar.

c. Los castigos (sancionar, excluir, provocar dolor físico o psíquico)

"La letra con sangre entra"
Proverbio tradicional.

Para sancionar aquellas conductas consideradas impropias o indeseables, la escuela —como casi todas las instituciones sociales— contó y cuenta con sistemas de sanción y castigo. Las sanciones y los castigos son mecanismos que se ejercen sobre los sujetos que cometen alguna infracción a las normas, leyes, costumbres o disposiciones vigentes en la institución pero que, indirectamente, también "enseñan" a los demás. ¿En qué se basa el funcionamiento del castigo o de la sanción? El filósofo alemán F.Nietszche se preguntaba:

> "¿Cómo hacerle una memoria al hombre-animal? ¿Cómo se podría imprimir algo lo bastante netamente para que la idea permaneciese presente sobre la inteligencia del momento, a la vez obtusa y turbada? Este problema es muy antiguo; como se sabe, no ha sido resuelto por medios muy dulces; quizás no haya nada más terrible ni más inquietante en la prehistoria del hombre que su 'mnemotéc-

> nica'. Se aplica un objeto con un hierro candente para que se quede en la memoria: sólo aquello que nos produce un dolor constante se queda en la memoria (...) todo esto tiene su origen en este instinto que ha sabido adivinar en el dolor el coadyudante más poderoso de la mnemotécnica. Algunas ideas deben ser hechas imborrables, inolvidables, siempre presentes en la memoria, 'fijas', a fin de hipnotizar al sistema nervioso e intelectual por medio de esa 'idea fija'; suprimiendo, en provecho de estas ideas, la concurrencia de otras ideas, se las hace inolvidables."[15]

El castigo y las sanciones son formas de provocar cierta cantidad de dolor físico o psíquico a la persona que ha cometido una falta para que —en una situación futura— tienda a no repetirla y evite el consiguiente dolor. El castigo y las sanciones son formas de "enseñar" que sirven para promover conductas de autocontrol. En la escuela primaria argentina los castigos corporales están prohibidos desde hace muchísimo tiempo, pero no por ello dejan de existir castigos físicos como quedarse parado en el rincón o permanecer formados en el patio durante un largo rato. También es cierto que el castigo predominante en la actualidad se basa —más bien— en el dolor psíquico (provocar culpa, vergüenza, ridículo): ir a la dirección o recibir la desaprobación de sus compañeros.

Lo que la sanción intenta "fijar" en la memoria del infractor es la cadena entre la "falta" y el sufrimiento. La falta define una deuda del infractor con la autoridad, el grupo, la institución o la sociedad; el castigo o la sanción es la forma de reparar o pagar el daño, el perjuicio o la afrenta provocada por esa acción. Pero, como hemos señalado, la sanción funciona —ante todo— por la amenaza y el miedo que provoca el posible dolor. En fin, se trata de herramientas "educativas" muy antiguas que no han desaparecido sino que se han transformado, se han atenuado o se han reformulado en nuevas combinaciones: en nuestros días, el poder de sancionar tiende a distribuirse en el grupo y no a concentrarse en una sola figura de autoridad (el director o el maestro); se enfatiza el carácter reparatorio (arreglar o reponer un material dañado) más que el sometimiento a un castigo arbitrario (ponerle un 1 en el boletín); prefiere la reintegración antes que la exclusión (por ejemplo, la expulsión de la escuela).

En la escuela secundaria en nuestro país, se contaba —y en muchas instituciones aún se cuenta— con un mecanismo de castigo-sanción muy famoso: el sistema de amonestaciones. ¿Qué características presentaban las amonestaciones como código de "justicia escolar"?[16]

• El sistema de amonestaciones cuantifica la falta y hace posible el cálculo de la conducta.

Este sistema de castigo consiste en aplicar al alumno que comete una falta, un número determinado de partes de amonestación a lo largo del ciclo lectivo (25 amonestaciones en total). Si la falta es muy grave, este sistema permite también la separación temporal o la expulsión definitiva del alumno del establecimiento. Los alumnos que tengan más de 25 partes en un ciclo lectivo quedan libres y pierden el año escolar. La cantidad de amonestaciones que recibe un alumno se supone proporcional a la falta que comete: insultar a un profesor merece más partes de amonestación que insultar a un preceptor o a un compañero. La diferencia entre las conductas incorrectas son, según este código moral, cuantitativas: la diferencia entre la conducta A (fumar en el baño) y la conducta B (asestar un certero golpe en los riñones de un compañero) no es cualitativa sino cuantitativa. Los partes de amonestación definen el valor-cantidad de una inconducta. Las amonestaciones son un equivalente del dinero, ya que establecen cuantitativamente el valor de cambio de ciertas conductas.

• El sistema de amonestaciones considera al alumno como un ser heterónomo y estimula y enseña las conductas "obedientes".

Una segunda característica del sistema de amonestaciones es que el alumno no tiene derecho a defensa ni puede emitir opinión. La fijación de la sanción se define dentro de cuerpo docente; luego se notifica al padre, tutor o encargado. En el Reglamento de aplicación en escuelas medias se lee:

> "Art. 203 - Cuando un profesor o empleado encargado de la disciplina se vea en el caso de tener que observar la conducta de un alumno, deberá dar cuenta inmediata del hecho por escrito y con especificación de causa, al Vicerrector o Vicedirector. El Rector o Director después de oír al profesor o empleado, impondrá al alumno el número de amonestaciones que estime equitativo"

El alumno no toma parte en la administración de las sanciones. Es un simple objeto del castigo sin derecho a defensa o réplica.[17] Si la autonomía es "la facultad de gobernarse por sus propias leyes", un ser heterónomo es aquél que no tiene capacidad de gobernarse ni de decidir por sí mismo. En estos casos, la conducta esperable es la obediencia. En este sis-

tema de amonestaciones el alumno debe obedecer el mandato de otros sin cuestionar, preguntar y sin derecho a la defensa.

Las enseñanzas morales y políticas de la escuela tradicional

Revisaremos brevemente las enseñanzas que caracterizaban (o aún caracterizan) a la escuela tradicional. Esto es, después de revisar los "métodos", veremos ahora los contenidos generales que se intentaban transmitir: ¿qué mensajes se promovían respecto de la autoridad, las relaciones entre las personas y su identidad? Podemos decir que estos contenidos se relacionaban con el género, la patria, las buenas costumbres, el deber y la obediencia. El respeto y la internalización de estos contenidos era considerado lo moral, lo bueno, lo verdadero y lo correcto. El rechazo, el cuestionamiento o la internalización débil de estos mensajes era motivo de sanción, castigo y vigilancia.

El género

Toda enseñanza implica transmitir definiciones respecto de los géneros. En sus orígenes y hasta no hace muchos años[18], los sistemas educativos han diferenciado contenidos y actividades para varones o para mujeres. Tradicionalmente, la escuela organizó sus mensajes reforzando la distinción entre el mundo del hogar y de la familia del mundo del trabajo y la política, como lugares para los que estarían naturalmente preparados hombres y mujeres. ¿Cómo enseñaba estas cosas la escuela?

1. Educando en instituciones diferenciadas (escuelas para varones, escuelas para mujeres).
2. Organizando en el currículum materias distintas para unos y otras (Labores, Trabajo Manual).[19]
3. Presentando contenidos distintos (costura, cocina, tejido, trabajos en madera).[20]
4. Moldeando comportamientos y actitudes diferenciadas en la vida cotidiana (*"las niñas no deben correr en los recreos ni deben jugar de manos", "los hombres no lloran", "así no se comporta una señorita"*).
5. Transmitiendo visiones históricas y sociales imponían roles sociales fijos, diferenciados y jerárquicos entre hombres y mujeres.

De acuerdo con la enseñanza tradicional, se es niña haciéndose mujer, recorriendo caminos diferentes, en espacios, tiempos y actividades diferenciadas. Los mundos femeninos y masculinos son separados de manera clara y explícita.[21]

El patriotismo

El patriotismo era uno de los principales mensajes —sino el más importante— con los que la escuela influía sobre los niños: próceres, historias, anécdotas, símbolos patrios, leyendas, saberes, detalles geográficos eran algunos de los contenidos que en todas las escuelas se enseñaba con fervor e insistencia; y si bien estos contenidos políticos y morales continúan siendo importantes en la actualidad, no tienen la misma presencia e importancia que hace algunas décadas. Esta enseñanza se realizaba de múltiples maneras:

> "Las narraciones, las anécdotas, el conocimiento de vidas ejemplares, los hechos históricos, han de contribuir a la formación moral en la medida en que el maestro aproveche esos recursos para estimular la afectividad del niño, con el fin de que éste aprecie en los hechos, aquellos detalles o matices que dignifican al ser humano."[22]

Si había algo sagrado en la enseñanza escolar, algo que no podía —por ningún concepto— ser cuestionado, relativizado o menospreciado, era el mensaje patriótico. Se trataba de un tema omnipresente, cotidiano. El niño se educaba y se hacía mayor a través del respeto, el conocimiento y la veneración a la patria. El prócer es modelo de identificación:

> "El maestro debe despertar y alentar el interés del niño para lograr que conozca el origen y significado de los símbolos nacionales, la actuación y personalidad de nuestros próceres, los hechos políticos y militares de mayor trascendencia y la evolución del país en lo económico, social y cultural. Despertar y fortalecer el sentimiento nacional por el estudio consciente de la Historia Patria, la evocación entusiasta de los grandes acontecimientos y la exaltación de las virtudes de los próceres, suscitando hacia éstos y todos los que participaron en sus empresas, sentimientos de veneración y gratitud."[23]

Las buenas costumbres

La enseñanza tradicional también definía un código de conductas morales, "correctas". Estas conductas se formaban como hábitos que debían ser pacientemente cultivados y vigilados. Hábitos de limpieza, orden, honestidad y ahorro, de disciplina y amor al trabajo:

> "El maestro debe cuidar todos los detalles concurrentes a tal fin: manejo y conservación de los elementos de trabajo, posición del cuerpo, movimientos de las manos, economía del material, aseo de la persona, de los útiles y del aula, precisión y exactitud en los cortes y dobleces, gusto en la elección de colores, iniciativa en la variación de los modelos."[24]

Entre las buenas costumbres, la escuela ubicaba, con mucha insistencia y estricta vigilancia, la preocupación por el cuerpo y la higiene: El aseo personal y el cuidado de la salud, la limpieza de la piel, la higiene de la boca, el aseo de los útiles de trabajo y de las prendas de vestir, los medios para prevenir las enfermedades, las normas para una buena digestión, la importancia del aire puro. De este modo, la escuela machacaba insistentemente sobre las cosas buenas y malas (lo útil y lo nocivo, el cuidado y el descuido, el orden y el desorden, el trabajo y el ocio, el aseo y la suciedad, lo necesario y lo superfluo).

El deber y la obediencia

Otra de las enseñanzas de la escuela tradicional era el sentimiento del deber y la importancia de la obediencia. El niño y la niña debían aprender que en la escuela y en la sociedad mandan los "mayores", a los que se les debe respeto, veneración y obediencia. Hay diversos tipos de "mayores": 1) mayores-personas, como los padres, los maestros, los agentes del orden público, los próceres; 2) mayores-instituciones, como la Sociedad Protectora de Animales, las Fuerzas Armadas de la Nación, la Cruz Roja, la policía y 3) mayores-leyes, como la Constitución Nacional, los modos de comportamiento familiar, los derechos y los deberes, los valores. El niño siempre era situado en posición de obediencia y veneración. Por ejemplo, entre los contenidos del programa de Moral (1964) para la escuela primaria, podían encontrarse:

> "Cultivo de sentimientos y hábitos de conducta individual y social. La responsabilidad en el trabajo escolar y familiar; en la conducta privada y social. Los deberes para con los padres, hermanos y autoridades.
> El respeto por la propiedad artística, intelectual, pública y privada. La tolerancia y el respeto por la opinión ajena.
> La afabilidad, la generosidad y la ayuda mutua.
> Noción de Dios. Deberes para con él. El amor a la Patria: reconocimiento y veneración a los grandes hombres que la honraron."[25]

En este modelo, el proceso formativo se realiza en la socialización de un conjunto de valores y formas de hacer fijos, incuestionables, que demarcan los modos de ser alumno o docente, varón o mujer, niño o adulto; en el que deberes, derechos y formas de ser no pueden ser puestos en cuestión. Dentro de estos marcos, el aprendizaje de la convivencia y del ser-adulto se concibe como un proceso de inserción del individuo en un orden de convenciones sociales y culturales inalterables. Ser un buen alumno implicaba ser un buen patriota, comportarse correctamente como un varón, respetar hábitos estrictos. Ésas eran las conductas morales, normales, recompensadas. Dentro de este código moral, la imagen idealizada de San Martín se presenta como el ejemplo máximo: varón, patriota, honrado, modesto, respetuoso y valiente.

El debilitamiento del orden y los procedimientos tradicionales

Durante mucho tiempo, las claves de una buena convivencia en la escuela consistían en la imposición de un marco normativo único y uniforme para todos los individuos y situaciones. La base de la convivencia era la aceptación de un orden externo y la negación del conflicto y de la diferencias de opinión. Pero desde fines de la década de 1960, las características del mensaje político-moral de la escuela empezaron a cambiar.[26] A lo largo y a lo ancho del mundo, la aparición de diversos movimientos sociales y políticos juveniles (rock, hippismo, pacifismo) generó una ola de cuestionamientos al ejercicio de las relaciones jerárquicas, opresivas, desiguales y autoritarias. La autoridad del mensaje patriótico, machista y de las

costumbres más tradicionales se fue debilitando. En nuestro país, el currículum para niñas y varones se unificó y la atención de la sociedad, de los padres y de los docentes comienza a centrarse en el desarrollo de los intereses individuales más que en la imposición de un código cerrado de conductas. Se produce una ruptura de las viejas jerarquías que ordenaban la sociedad. La Patria, los próceres y los padres dejan de ser objetos de respeto sagrado. El docente es ahora un orientador y no un "policía de la moral."[27]

La vida de los próceres empieza a ser relativizada y comienzan a aparecer entonces temas como la educación sexual, el colonialismo, las desigualdades económicas, los Derechos Humanos y el respeto por el medio ambiente. Si antes ser-niño o ser-niña implicaba ocupar roles muy claros y fijos, ahora cada individuo empieza a ser concebido como un ser en proceso de personalización. El modo de convertirse en mujer o en hombre, en persona adulta, es menos rígido y claro. La relación de obediencia tiende a ser desplazada por la noción de cooperación:

> "Charlas y diálogos grupales para indagar y profundizar determinados contenidos.
> Planteo de situaciones concretas a las que el niño dará su propia solución.
> Diálogo libre de los alumnos sobre distintos temas bajo supervisión y guía del docente.
> Evaluación grupal e individual de las tareas realizadas."[28]

Lo que ahora debe ser respetado es el desarrollo del niño, sus intereses, deseos y los sentimientos de sinceridad, cooperación y respeto por la persona. El mecanismo privilegiado de comunicación es el diálogo abierto:

> "Organización de tareas en equipo sobre distintos temas y evaluación grupal.
> Comentarios de casos reales que pongan en evidencia sentimientos de amistad, respeto, solidaridad y los sentimientos opuestos a éstos. Lectura de textos seleccionados que destaquen estos aspectos.
> Planteo de cuestiones para ser resueltas mediante el uso de sencillas técnicas de dinámica grupal. Practicar el diálogo mediante la participación en entrevistas y la intervención en debates, mesas redondas, Phillips 66 u otras técnicas grupales."[29]

Y del mismo modo en que los códigos de la moral tradicional y las normas de convivencia se fueron transformando, también cambiaron los procedimientos utilizados para controlar la conducta de las personas:

- la autoridad docente toma un cariz menos jerárquico;
- la aplicación de sanciones tiende a formar parte de la tarea grupal. Ya no es el maestro el único que sanciona, sino que las situaciones que plantean conflicto empiezan a ser asunto de decisión pública y colectiva;
- se sancionan —fundamentalmente— faltas que afectan a la buena convivencia y al trabajo y
- disminuye el uso del castigo y el control es más indirecto.

Los sistemas de valores dejan de estar necesariamente determinados por una autoridad única —sea ésta religiosa, moral, cultural o política— y se vuelven electivos. La extensión del ideal democrático y el quiebre de los moldes rígidos y discriminatorios de la sociedad tradicional determinaron el fin de los viejos modelos de convivencia.

La construcción de un orden de convivencia democrático en la escuela

En este momento, la convivencia no consiste —ante todo— en la imposición de un orden de valores y pautas incuestionables. En las sociedades de derecho contemporáneas, la convivencia social se basa en la negociación y en el acuerdo, mucho más que en la vigencia incuestionable de valores absolutos, sean éstos de orden religioso, político, cultural, étnico o estéticos. El orden democrático es un orden abierto al cambio, al debate y al respeto por la diversidad y la diferencia.[30]

En la actualidad, para que exista una buena convivencia escolar se promueven mecanismos de concertación y diálogo en los que todos los actores de la escuela se vean representados. En una sociedad democrática, aceptar la existencia de conflictos es afrontar la realidad, mientras que negarla y ocultar las diferencias es un modo de generar violencia. Las diferencias de intereses y el debate racional no son un disvalor, sino una realidad efectiva de la que debe partir cualquier propuesta pedagógica. Se trata de rescatar el valor de la tolerancia y la negociación para aprender a partir de las diferencias.

La convivencia puede ser percibida entonces como "figura" o como "fondo".[31] Es "fondo" cuando se la concibe como un orden indiscu-

tible que hace posible el trabajo pedagógico. En tanto "fondo" puede ser perturbadora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cuando se expresa como malestar o estallidos de violencia. Percibida de otro modo, la convivencia puede convertirse en "figura" en la medida en que puede ser considerada como un contenido de la enseñanza, como una cuestión que nos exige transformar y transformarnos. De este modo, los famosos "problemas de disciplina" pueden ser vistos como partes del proceso de reconstrucción permanente de las relaciones, los valores y los modos de hacer.

Aprender a convivir democráticamente en una institución es un objetivo pedagógico deseable en sí mismo y que no atañe sólo a los alumnos. Es probable que una institución que promueva y experimente la convivencia democrática enseñe con el ejemplo los mecanismos más aptos para ser utilizados en otros ámbitos sociales. Procesos de enseñanza y construcción de un orden de convivencia no son polos antinómicos; no es posible enseñar conocimientos complejos o formar ciudadanos responsables sin un clima de respeto y de escucha.[32]

La vida de los ciudadanos en una sociedad democrática supone la existencia y el ejercicio del poder de decisión y el fortalecimiento de su responsabilidad social. Acordar con los alumnos, desde los primeros años, tareas y responsabilidades relacionadas con su formación es un modo de prepararlos para la toma de decisiones y la aceptación de las consecuencias del incumplimiento de los compromisos. Promover estos aprendizajes en las rutinas del trabajo diario es la base de la sociedad democrática. Sin el desarrollo y el cultivo de estos aprendizajes básicos, el complejo proceso de construcción de la convivencia se reduce al estrecho problema de la obtención de la obediencia.

La democracia es un orden en permanente construcción. Siempre es incompleto, siempre funciona en una tensión entre lo viejo y lo nuevo, siempre hay una dinámica o un problema que debe ser reformulado o discutido. Por eso, el problema del orden y de la convivencia escolar no llega nunca a un momento final, acabado. Nunca es un problema resuelto. Siempre, por un motivo o por otro, está abierto.

Algunas ideas prácticas

Muchas veces, cuando en las escuelas se analiza el problema de la convivencia, la discusión se centra en la problemática en la disciplina. Sin embargo, mejorar la convivencia es algo completamente diferente y a la vez más abarcador que responder a los problemas de castigo. Infelizmente o por suerte, no existe un modo cierto y seguro para construir una

buena convivencia escolar. Como ya hemos planteado en el capítulo 5, no hay "un" método para enseñar en el terreno moral, político, ético. Sí podemos plantear estrategias que permitan pensar, en forma integrada, contenidos y procedimientos de acuerdo con una cierta filosofía de la enseñanza y con determinadas ideas reguladoras a las que adherimos. Es por ello que, a la hora de pensar alternativas, sólo podemos plantear pautas muy generales que faciliten, en distintos tipos de instituciones, la recreación de sus formas de convivencia:

- La escuela debe crear diversos niveles de participación, teniendo en cuenta los diferentes roles de las personas y sus capacidades.
- Lo primero que una escuela debe plantearse es la revisión de los mecanismos de participación y los canales de diálogo y comunicación
- La escuela debe crear espacios para la discusión y la construcción de acuerdos sobre la vida en la institución. Pero, dado que la convivencia atraviesa toda la tarea educativa, no es una cuestión a ser tratada exclusivamente en circunstancias especiales: no debe limitarse a la realización de jornadas o proyectos "ad-hoc", sino que también debe trabajarse en el desarrollo cotidiano de la vida escolar.
- La escuela debe promover múltiples formas de participar en la institución, apoyando la organización de los alumnos, estimulándolos a incorporar en la escuela códigos y elementos de su vida cotidiana y permitiéndoles participar de la toma de decisiones en la institución.
- Cualquier acuerdo, reglamento o conjunto de normas que se intente plasmar, debería tener en cuenta algunos aspectos fundamentales:
  1. respetar y promover derechos consagrados por normas superiores (como la Constitución, la Declaración de los Derechos del Niño, etcétera.);
  2. instalar el diálogo como forma de resolución de conflictos;
  3. no prestar atención, solamente, al control de las acciones de los alumnos;
  4. utilizar mecanismos de integración y reparación en lugar de aquellos que promueven la exclusión y la separación del "infractor";
  5. no limitarse a la definición de un código fijo de acciones y sanciones —lo prohibido y los castigos—, sino partir de una idea positiva de lo que se intenta lograr en el trabajo escolar;
  6. crear múltiples instancias para tratar el tema (consejos de convivencia, asamblea de aula, comisiones) de manera tal que se puedan establecer procedimientos, analizar situaciones y proponer soluciones.

El juego de la autoridad pedagógica: intervención y retirada

A lo largo de este capítulo hemos visto que la escuela no transmite solamente contenidos específicos sino que todo mensaje educativo enseña formas de comportarse y de relacionarse con los demás. Toda enseñanza pone en juego códigos morales, ideas políticas, procedimientos de control y formas de castigo para sancionar a aquel o aquellos que no respetan las normas de convivencia establecidas. Hemos analizado, al menos en forma rápida, las transformaciones que se produjeron en las últimas décadas al respecto; propusimos también algunas ideas prácticas.

Hemos dejado para el final de este capítulo algunas breves reflexiones sobre el ejercicio de la autoridad pedagógica. Desde un principio, descartamos cualquier ilusión libertaria o no-directiva.[33] Sostuvimos que no es posible educar sin imponer límites o sin ejercicio del poder por parte de la autoridad adulta (en el caso de la educación de los niños). La enseñanza siempre afirma un modelo, un poder, un deber-ser. Enseñar es influir en un determinado sentido, de un modo sistemático y duradero. Los ríos de Europa o las Reglas de Ruffini pueden ser olvidados, pero las disposiciones morales, afectivas, religiosas o políticas son el producto de influencias más profundas y cuyo desaprendizaje o reaprendizaje implica largos períodos de tiempo y grandes cantidades de energía.

El ejercicio del poder que ejerce el enseñante tiene una base de legitimidad otorgada por la sociedad. Se trata de una especie de alianza entre los padres y las escuelas para influir sobre las jóvenes generaciones. El poder pedagógico es legítimo cuando se basa en el saber, en la capacidad diferencial que el docente posee sobre la base de su conocimiento, de sus experiencias y del trabajo que ha realizado sobre sí mismo. En esto reside su responsabilidad y su autoridad. A su vez, esa autoridad basada en el saber es reforzada por el status que la institución y la sociedad reconocen al docente. Pero cuando el primer elemento está ausente (el saber y la capacidad de transmitirlo), el docente puede intentar ejercer su poder sobre la base del autoritarismo. O sea, haciendo un ejercicio no-legítimo del poder, basado en la manipulación o la violencia.[34] ¿Tiene (o no) el docente algo para enseñar que sea significativo para las personas que hoy son —circunstancialmente— sus alumnos?

El arte del que enseña debería basarse en dos saberes o intuiciones fundamentales:

1. saber plantear, presentar, auxiliar, motivar, sostener, generar interrogantes y procesos de búsqueda adecuados a las capacidades de sus aprendices;
2. saber cuándo es el momento de retirar su ayuda.

"Salir" antes de tiempo o "soltar" a sus aprendices demasiado tarde es lo que el docente debe aprender a no hacer. He aquí un axioma fundamental de la enseñanza: ni un apuro que se acerque a la falta de compromiso ni una tutela demasiado prolongada que se acerque a la infantilización.

Notas

1. Emile Durkheim (1858-1917) es considerado una de los padres fundadores de la sociología científica moderna. Durkheim sostiene la tesis de que la sociedad es una entidad externa que se impone al individuo y que determina el universo de lo que la persona puede pensar y hacer en un determinado período histórico. Durkheim prestó gran importancia al estudio de la educación, a la que dedicó varios trabajos, considerados clásicos y pilares de la reflexión pedagógica del siglo XX.

2. Durkheim, E.: *La Educación Moral*. México, Colofón, 1991, pág. 160.

3. Recomendamos la lectura del libro organizado por Alba Zaluar (*Violencia y educación*. Buenos Aires, El Quirquincho, 1993); en particular, el artículo de Vicente Barreto, "Educación y violencia: reflexiones preliminares".

4. Este sería el "límite legítimo" de la acción de educar y del ejercicio de la autoridad o del tutelaje docente. Pero ¿hasta dónde llega la necesidad de comandar o regular el desarrollo del aprendiz y cuándo, cómo y en qué asuntos debe comenzar la retirada del docente-adulto? Retomaremos esta cuestión en el último apartado del capítulo.

5. Este "dominio" sobre sí mismo, que se conforma en la infancia internalizando la autoridad externa y los ideales (el deber ser, la moral, los valores), es lo que hace posible el pensamiento propio y la posibilidad de la libertad que cada individuo tiene que construir.

6. La doctrina sobre el alma, la política y la educación elaborada por el filósofo ateniense Platón se encuentra desarrollada en su más famoso diálogo, *La República*. Para profundizar sobre el modo en que la educación organiza formas de relación consigo mismo se puede consultar el interesante trabajo de Jorge Larrosa, "Tecnologías del yo y educación", en Larrosa, J. (Ed.): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta, 1995.

7. Una idea muy similar es la que desarrolla el creador del psicoanálisis, el médico vienés Sigmund Freud. Freud, en uno de los esquemas o "tópicas" con los que describe la organización del psiquismo humano, sostiene que éste está conformado por el yo, el superyó y el ello. La personalidad adulta se organiza cuando el yo logra controlar buena parte del funcionamiento psíquico, estableciendo el dominio del principio de realidad, ordenando y disciplinando los deseos y los instintos. Y esto puede lograrse cuando internaliza las figuras de poder (el superyó).

8. Tomamos aquí la idea de enseñanza moral en un sentido muy amplio, que incluye la internalización de pautas de comportamiento social, de identidad y de valores filosóficos, políticos y religiosos.

9. Al hablar de "la" moral no se sostiene que exista una sola o única moral. En una sociedad hay distintas moralidades, pero en un determinado momento un código puede alcanzar gran difusión y constituirse en "la" moral.

10. Durkheim, E.: *op. cit.*, pág. 160.

11. Ver, al respecto, el trabajo de M. Narodowski: *La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires*. Anuario del IES. FCH. Tandil, Universidad Nacional del Centro, 1995.

12. La noción de "refuerzo positivo", inventada por el psicólogo conductista norteamericano B. Skinner, muestra cuál es la base psiclógica de los premios. La conducta de las personas es modelada y gobernada mediante un estímulo agradable o una recompensa otorgada.

13. M. Foucault: *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI, 1985, págs.180 y 181

14. Las formas de control escolar, como ya hemos señalado en el capítulo 3, están bastante relacionadas con el control del trabajo industrial. Hasta hace poco tiempo, en la industria se controlaba y vigilaba permanentemente el proceso de trabajo del obrero a partir de la presencia en la fábrica de un capataz o supervisor que miraba todo, todo el tiempo. No obstante, las formas tradicionales de vigilancia se reformulan y se expanden socialmente: aparecen los edificios "inteligentes", plagados de cámaras y circuitos cerrados de TV que lo registran todo; bancos, negocios y casas tienen sus propias vigilancias electrónicas. Por otro lado, la informática y las tarjetas magnéticas han permitido el surgimiento de técnicas de seguimiento del recorrido que las personas realizan dentro de un edificio, lo que permite el control de los tiempos utilizados para ir al baño, al café de la empresa o de la cantidad de veces que un empleado fue a visitar a un compañero de otra oficina. ¿Cuánto tardarán en llegar estas tecnologías de control a las escuelas?

15. F. Nietzsche: *Genealogía de la moral*. México, Porrúa, 1993, pág. 167. Se puede o no compartir la cruda idea que este filósofo tenía respecto del miedo como origen de la moral, pero creemos que es sumamente explicativa del funcionamiento de muchas prácticas sociales.

16. Seguimos, en este tema, las consideraciones que Narodowski realiza en su libro: *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Tandil, Universidad Nacional del Centro, 1993.

17. El sistema de amonestaciones muestra cómo la escuela, muchas veces, ni siquiera respeta reglas de derecho que rigen en la sociedad. El lector podría argumentar que el estado de derecho supone ciudadanos, mayores legalmente responsables. A eso podría contestarse señalando la contradicción que implica la formación antidemocrática de un ciudadano que, se supone, vivirá en un orden democrático regulado por normas del derecho. El sistema de amonestaciones muestra que la escuela posee siempre sus propios mecanismos de justicia y sanción, y nos recuerda la necesidad de que éstos se adecuen a las formas de sanción más convenientes a un estilo de vida democrático.

18. Se trata de una cuestión que aún hoy se discute en algunos sectores y ámbitos sociales. Durante 1997 se generó una intensa polémica en el Colegio Monserrat, que depende de la Universidad de Córdoba, por la oposición de muchos padres y alumnos a permitir el ingreso de alumnas a esa casa de estudios.

19. "Con la enseñanza de las labores de aguja, la escuela primaria se propone iniciar a las alumnas en la práctica de la costura y el tejido, considerando, ante todo, las posibilidades de su aplicación a las necesidades propias y familiares; además, tiende a la formación de aptitudes básicas para una futura capacitación profesional. Esta asignatura, por sus valores intrínsecos, contribuye a la formación integral de las alumnas. El ejercicio de la vista y el adiestramiento de las manos para los trabajos delicados y precisos; la formación del buen gusto y del sentido de la economía en relación con las actividades del hogar, son objetivos que las caracterizan." (Consejo Nacional de Educación: *Plan de Estudios para la Educación Primaria*. 1961, pág. 109.)

20. "Costura y lencería: Puntos de lencería: Hierba, tallo, cordón y festón (revisión). Puntos Beauvais y sombra; motas; el punto París en la aplicación de telas de color. Aplicación de los puntos de lencería en carpetitas, servilletas,

pañuelos, etc., o en la enagua que se confeccione (...) Arreglo y ornato de la casa. Lavado y planchado de diferentes tipos de telas. Compostura y transformación de ropas. Empleo de restos de telas, lanas para tejer, hilos cordones, rafia, hule, arpillera etc. en la confección de prendas de utilidad práctica o de accesorios para el ornato del hogar." (ídem, págs. 254 y 256.)

21. "Enumerar las tareas del papá en el hogar: impone orden, respeto, seguridad, responsabilidad. Colaborar en las tareas de mantenimiento del hogar (arreglo de artefactos eléctricos, muebles, cuidado del jardín y de la huerta). Apoya moralmente. Se constituye en el confidente y amigo de juegos, paseos y estudios. Enumerar las tareas de mamá en el hogar: lavar, planchar, cocinar, ordenar y limpiar la casa. Compartir con el padre afectos, paseos, juegos, responsabilidades y ser la alegría del hogar." (Provincia de Corrientes: *Lineamientos Curriculares para el nivel primario*. 1979, pág. 270.)

22. Consejo Nacional de Educación, *op. cit.*, pág. 75.

23. Ídem, pág. 69.

24. Ídem, pág. 101.

25. Consejo Nacional de Educación: *Programa de Escuelas de Frontera*. 1964, pág. 115.

26. Sin embargo, durante el último régimen militar (1976-1983), las enseñanzas y las formas de control y sanción tradicionales tuvieron un nuevo apogeo. La enseñanza político-moral durante ese período se caracterizó por el refuerzo del autoritarismo y de las concepciones sociales más retrógradas, machistas y patrioteras. Junto con las acciones de represión y castigo físico directo (secuestro-tortura) se reafirmaron el respeto por las "buenas costumbres" relacionadas con la vestimenta, el comportamiento y el pensamiento y se reforzó el criterio de obediencia y mando en muchas escuelas. A esto se sumó la "limpieza ideológica" de los contenidos de enseñanza, la exclusión de temas y la prohibición de autores y libros considerados "subversivos".

27. "La orientación escolar no constituye un área especial dentro del currículo sino que configura un principio subyacente en todas las áreas curriculares (...) La orientación, así entendida, es la acción individualizada e individualizadora que realiza el docente para ayudar al alumno a descubrir sus necesidades, intereses y motivaciones; para evaluar sus posibilidades;

para desarrollar sus ideales y para realizar adaptaciones a traves de un mayor conocimiento de sí mismo y de su medio" (Ministerio de Cultura y Educación: *Lineamientos curriculares de 1º a 7º grados*, 1972, pág. 23.)

28. Ídem, pág. 13

29. Ídem, pág. 25.

30. Hay valores —como el respeto a la vida y los Derechos Humanos— y formas de proceder —el orden constitucional, el régimen de derecho— que deben ser respetados y asumidos por todos. Otros, como la indisolubilidad del matrimonio, pueden ser valores incuestionables para algunos pero no para otros. Porque la democracia no es sólo un conjunto de procedimientos sino un espacio para conocer al otro, acordar con los otros y, de este modo, (re)conocerse y modificarse a través del trato con la diferencia y con el conflicto.

31. Las nociones de "figura" y "fondo" fueron utilizadas por la psicología de la Gestalt (Gestalt = forma) para explicar el funcionamiento de la percepción humana. Algo que pasa normalmente inadvertido ("fondo") puede, por algún motivo, convertirse en objeto de mi atención (se convierte en "figura").

32. Se trata de valores y procedimientos relacionados con: aprender a no agredir, a valorar la vida y cuidar su entorno natural y social; aprender a escuchar y comunicarse, a dialogar y conversar, a debatir, a discrepar, a valorar la diferencia; aprender a compartir y comprometerse, a respetar los acuerdos y a decidir colectivamente; aprender a proteger la salud propia y la de los otros; a respetar los espacios públicos y las normas de seguridad; aprender a comprender y valorar el saber de las personas y de las tradiciones, el conocimiento acumulado y los saberes normativos básicos.

33. Se denomina "pedagogías libertarias" o "pedagogías no-directivas" a aquellas corrientes que, en el campo de la educación, plantean la posibilidad de desarrollar procesos de formación sin que la autoridad adulta del docente sea la que comande o gobierne el proceso. Sobre este punto, el lector puede consultar —entre muchos otros textos—, *La pedagogía en el siglo XX*, de Guy Avanzini. (Madrid, Narcea, 1979.)

34. Sobre las relaciones entre autoridad, adultez y responsabilidad, recomendamos la lectura del lúcido trabajo de R.Schwartz: *En defensa de la persona adulta. Esperanza y desesperanza en la vida de hoy.* Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1994.

Capítulo 8

Formas de evaluar

*"**Evaluación**: f. Valuación, tasa. // Valoración de los conocimientos del alumno.*
***Evaluar**: v. t. Valorar. // Fijar valor a una cosa."*[1]

¿Qué es evaluar?

La evaluación es una práctica que no se restringe al ámbito educativo. Vivimos evaluando; todas las instituciones evalúan. Si miramos los titulares de los diarios, podemos encontrar frases como estas: "El gobierno rinde examen ante el FMI", "Boca superó una dura prueba" o "Sólo el 10% de los ingresantes aprobó el ingreso en Medicina"... En cada partido, el desempeño de los jugadores de fútbol es sometido a grillas de evaluación donde se analiza y se califica su rendimiento; las consultoras económicas internacionales califican el "riesgo-país" para orientar las decisiones de inversión de sus clientes mientras en diversos campos de la vida social se efectúan calificaciones, *rankings, ratings, tops* y un sinnúmero de otros mecanismos para definir, calificar y decidir acerca de personas, instituciones, productos, capitales. Cada vez más, nuestra vida está cruzada por procesos evaluativos. Por eso sentimos que, en diversos terrenos, estamos rindiendo **examen**:

> "**Examen**: m. (lat. *examen*). Investigación, indagación: *examen de conciencia* // Prueba a la que se somete a un candidato a un grado o empleo: *el examen de bachillerato* (SINÓN. *Concurso, prueba, comparación.* V. tb. *revista*)."
>
> "**Examinar**: v.t. (lat. *examinare*) Hacer el examen de una persona o cosa. (SINÓN. *Inspeccionar, escrutar, sondear, visitar.* V.tb. *analizar y estudiar*). // Interrogar a un candidato. // Mirar atentamente: *examinar una casa.*"[2]

La evaluación es un acto que parte de un examen, de una indagación. Este acto de inspeccionar, analizar y estudiar a una persona o cosa se concreta en una instancia que, por lo general, se denomina **prueba**:

> "**Prueba**: f. Acción y efecto de probar. // Razón con que se demuestra una cosa: *dar una prueba de lo que se afirma* (SINÓN. *Demostración y testimonio*) // Indicio o señal de una cosa (SINÓN. *Ensayo, experiencia*. V. tb. *examen y tentativa*). // Arit. Operación que sirve para comprobar si estaba bien una operación anterior. // For. Justificación del derecho de las partes (...)."[3]
>
> "**Probar**: v.t. (lat. *probare*). Experimentar las cualidades de una persona, un animal, una cosa. (SINÓN. v. *Ensayar.*) // Examinar la medida o exactitud de una cosa: *probar un vestido.* // Manifestar la verdad de una cosa (...)"[4]

La evaluación —por medio de una prueba o algún otro tipo de instrumento— produce un cierta información. Una evaluación se propone probar, comprobar algo relativo a las cualidades esperadas de una persona o una cosa. Como la prueba tiene el fin de demostrar la bondad o la calidad de algo, también tiene un fin moral: demostrar que alguien o algo es **probo**[5]. Evaluar es fijar o establecer el valor social de una cosa o persona, en función de una situación de examen y de una prueba. Se puede valorar los conocimientos de un alumno, su obediencia; se puede valorar el precio fijado a un inmueble o el costo de oportunidad de realizar una inversión. Evaluar es un acto de sopesar, medir, estimar. Y el resultado de una evaluación suele ser una **calificación**:

> "**Calificar**: Expresar la calidad de: *calificar un acto de delito.* (SINÓN. *Llamar*). // Dar o poner una nota a un alumno."[6]

La calificación define un lugar, un valor o un precio socialmente reconocido para el individuo o la cosa evaluada. Con la **calificación**, el acto de evaluar se vincula con el nivel de la decisión. Se evalúa para tomar una decisión: comprar una casa, invertir en bonos y acciones del Estado filipino, aceptar el ingreso de un alumno en la universidad, modificar planes establecidos, etc. En el caso de la evaluación que se realiza en las instituciones educativas, la decisión puede estar relacionada con la acreditación[7]:

> "**Acreditación**: f. Credencial, documento que acredita a una persona.
>
> **Acreditado/da**: adj. De crédito: *casa acreditada, acreditado para su oficio*".
>
> **acreditar**: v.t.: Hacer digno de crédito: *acreditar a un comerciante* (...) // Dar seguridad de que una persona o cosa es lo que representa o parece: *acreditar a un embajador.*"[8]

Esta **acreditación**, este acto de dar fe o seguridad a otros acerca de la autoridad o de las cualidades o las capacidades de una persona lleva a su **promoción**:

> "**Promoción**: f. (lat. *promotio*) Conjunto de individuos que al mismo tiempo han obtenido un grado, título, empleo: *ése es de mi promoción.* // Acción de promover // Ascenso a un nivel de vida superior."
>
> "**Promover**: v.t. (lat. *promovere*). Adelantar una cosa. // Elevar a una persona a una dignidad."[9]

Evaluar es una acción que supone el ejercicio de un poder; el poder del evaluador. El que evalúa es reconocido como una autoridad capaz de preguntar, inspeccionar, examinar, valorar, calificar, jerarquizar personas y cosas; puede tratarse de un economista destacado, de un periodista deportivo reconocido, de un crítico de arte o de un docente. Evaluar se parece mucho a la situación de administrar justicia. Se trata de sopesar y valorar pruebas, calificar a un individuo y tomar una decisión respecto de su situación. Evaluar es establecer un juicio acerca de una cosa o persona. El evaluador no es un mero analizador de datos sino alguien que juzga, que toma una decisión. No por casualidad la evaluación escolar se relaciona muy a menudo con el poder de premiar, castigar o vigilar.

La evaluación en la enseñanza

La evaluación es una práctica pedagógica muy vieja. Mucho antes de que hubiera una institución escolar, la educación contaba con formas específicas para evaluar los saberes y las conductas de las personas.[10] Algunos historiadores, incluso, sostienen que la evaluación formó parte de las primeras formas de institucionalización de la educación. Pero además

de ser una práctica casi tan antigua como el propio fenómeno educativo, la evaluación es una práctica muy difundida y de uso diario en los sistemas escolares en la actualidad. Toma las formas más diversas: un profesor que observa un recreo puede estar evaluando, un maestro que conversa con un alumno puede estar evaluándolo, cuando un directivo toma una prueba oral o escrita está evaluando.

Los instrumentos utilizados para la evaluación son muchos y muy variados; también son muchos y muy diversos los sujetos/actores de la institución escolar que pueden ser evaluados.[11] Si bien tradicionalmente los únicos evaluados eran los alumnos, hoy en día las cosas han cambiado. Los maestros también son evaluados y, con ellos, toda la institución escolar. Un supervisor que observa una clase puede estar evaluando a un maestro o incluso, observando los cuadernos puede estar evaluando la marcha de esa institución escolar. Pero no hay una única manera, sino diversos modelos, tradiciones o concepciones acerca de lo que es evaluar.

Básicamente, la evaluación en educación se relaciona con la producción de un juicio en función de cuatro tipos de decisiones:

1. **respecto de los individuos** (conocer sus necesidades o capacidades, juzgar sus méritos en función de procesos de selección y agrupamiento, aprobación de un curso o nivel, etcétera);
2. **respecto del mejoramiento de la enseñanza** (adecuación de los materiales, utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza o de la organización y secuencia de contenidos, etcétera),
3. **respecto de la institución escolar** (analizar la calidad de los contenidos impartidos en una escuela, etcétera) y
4. **respecto de política y administración del sistema escolar** (analizar la calidad de un escuela, evaluar el desempeño profesional de un docente, conocer el rendimiento académico de los egresados, etcétera).

En este capítulo veremos cómo se relacionan estos tipos de decisiones con dos modelos de evaluación. Para comprender y diferenciar al primer modelo del segundo, plantearemos una situación de aula.

Situación 1

Estamos en un curso de segundo año de enseñanza media de una escuela de la Capital Federal. Entra la profesora de Geografía; tiene unos treinta años y está muy bien vestida. Deja sus carpetas y su cartera en el escritorio y dice, con la mejor de las sonrisas: —*Chicos, guarden los útiles que hoy vamos a hacer una pequeña prueba sorpresa.* Y, a continuación,

señalando las filas de los bancos indica: —*Tema 1, tema 2, tema 1, tema 2, tema 1, tema 2.* Finalmente, se da vuelta, se dirige al pizarrón y comienza a escribir las preguntas. El silencio es total. Los chicos y las chicas se miran y no saben qué hacer. Un alumno se anima y le dice: —*Profe, disculpe, pero ayer usted no dijo que teníamos que estudiar. Hoy íbamos a seguir el tema.* La profesora se da vuelta, lo mira con displicencia y acota: —*Chicos, siempre hay que estudiar. Si ustedes no lo sabían, lo lamento por ustedes. Van a tener que preocuparse el resto del año por levantar la nota.*

La prueba comienza a desarrollarse; el aula está en completo silencio. Cada alumno está resolviendo, como puede, las preguntas planteadas en el pizarrón. La profesora levanta la vista cada tanto y mira. Controla que todo esté en orden, que nadie se copie y que los alumnos no hablen entre sí. Al rato, la profesora se para y se dirige al banco de Gutiérrez: —*Me da la prueba y tiene un cero*— increpa la profesora a la alumna. Y agrega: —*Siempre es lo mismo, siempre hay algún vivo que intenta copiarse.* Margarita, que efectivamente se estaba copiando, le implora para que le dé otra oportunidad; le pide que no le saque la hoja y rechaza la acusación. La profesora extrae el libro de Geografía abierto de debajo del banco y se retira hacia su escritorio con la prueba y con un cierto aire victorioso. Inmediatamente le pone un cero. Suena el timbre que indica la hora de recreo. Todos los alumnos entregan la prueba. La profesora se va.

Una semana más tarde la profesora devuelve las pruebas: un 90% de los alumnos está desaprobado. Les recomienda a los alumnos más estudio. Les aclara que con ella van a tener que estudiar. Pero en ningún momento menciona que un 90% de alumnos desaprobados también habla mal del trabajo del profesor.

Situación 2

Estamos en un curso de segundo año de enseñanza media de una escuela de la Capital Federal. Entra la profesora de Geografía; tiene unos treinta años y está muy bien vestida. Deja sus carpetas y su cartera en el escritorio y dice, con la mejor de las sonrisas: —*Chicos, guarden los útiles que hoy vamos a hacer una pequeña prueba sorpresa.* Y, a continuación, señalando las filas de los bancos indica: —*Tema 1, tema 2, tema 1, tema 2, tema 1, tema 2.* Finalmente, se da vuelta, se dirige al pizarrón y comienza a escribir las preguntas. El silencio es total. Los chicos y chicas se miran y no saben qué hacer. Un alumno se anima y le dice: —*Profe, disculpe, pero ayer usted no dijo que teníamos que estudiar. Hoy íbamos a seguir el tema.* La profesora se da vuelta, lo mira y acota: —*Siempre hay que estudiar. En la escuela no se trata de estudiar sólo para la prueba; se trata de estudiar pa-*

ra poder comprender más y desempeñarse mejor. De todas maneras, ésta va a ser una prueba a libro abierto. No me interesa saber qué es lo que memorizaron sino lo que comprendieron de la clase de ayer. Necesito saber si el trabajo que estamos haciendo está bien encarado o si necesito replantear mis estrategias de enseñanza. También quiero ver quiénes tienen mayor dificultad con la materia. Es sólo eso. Incluso estoy pensando en evaluarlos cualitativamente poniendo un bien, un muy bien, un regular. No estoy pensando en ponerles una nota porque no quiero que se sientan mal. ¿Entienden lo que les digo? ¿Están de acuerdo? Los alumnos asienten.

La prueba comienza a desarrollarse; el aula está en completo silencio. Cada alumno está resolviendo como puede las preguntas planteadas en el pizarrón. La profesora levanta la vista cada tanto y mira. Controla que todo esté en orden, que los alumnos no hablen entre sí. Al rato de iniciada la prueba, la profesora se para y se dirige al banco de Gutiérrez: —*Gutiérrez, la prueba no es colectiva, es individual. Tratá de hacerla sola, así podemos ver tus fortalezas y debilidades. Consultá todos los libros que necesites y si tenés dudas podés preguntarme a mí*— aclara la profesora. Y sigue diciendo: —*Siempre es lo mismo, me parece que les cuesta mucho entender un tipo de evaluación distinta de la tradicional.* Margarita, que efectivamente estaba hablando con otro compañero, le dice que no lo va a hacer más, que ella lo hace porque las pruebas la ponen muy nerviosa. Suena el timbre que indica la hora de recreo. Todos los alumnos entregan la prueba. La profesora se va.

A la semana siguiente, la profesora devuelve las pruebas. Un 90% de las pruebas está regular. Les dice a los alumnos que no se preocupen, que ella va a revisar su estrategia didáctica. Les explica que la responsabilidad no es toda de ellos. Los alumnos están un poco desconcertados. La profesora inicia la clase, retomando el tema que los alumnos no entendieron y por el cual no resolvieron bien la prueba.

Primer modelo: evaluar es medir productos de aprendizaje para calificar a los aprendices

La situación número 1 plantea, en forma simplificada y esquemática, un primer modelo de evaluación. Lo denominaremos "modelo de evaluación tradicional". En este tipo de evaluación, que ha puesto nerviosa a más de una generación, la evaluación tiene por función central la calificación del alumno; calificarlo con una nota y acreditar los supuestos saberes que este alumno posee (o no).

Las evaluaciones que se realizan sobre los productos del aprendizaje son llamadas evaluaciones **sumativas**. La evaluación sumativa se propone apreciar el grado de apropiación de los contenidos por parte del alumno. Su objetivo es emitir un juicio sobre los resultados, sobre lo que el alumno ha aprendido. El enfoque de este tipo de evaluación es retrospectiva: juzga al aprendiz desde el final del proceso y se preocupa por ver qué y cuánto ha aprendido un alumno.

De acuerdo con lo que observamos en la primera situación, se trata, fundamentalmente, de una evaluación del aprendizaje. El proceso de examen, la prueba y la calificación se aplican sobre el desempeño del aprendiz en una relación de poder marcada por la desigualdad y la concentración del juicio evaluativo en el docente. El que evalúa es siempre el docente; el que es evaluado es siempre el alumno. Poco importa si alguna o todas las pruebas están aplazadas o si el docente es competente y ha realizado bien su parte del trabajo: el docente nunca es responsable. En este modelo de evaluación analizan los errores de la evaluación o de las estrategias de enseñanza y tampoco se utiliza ningún tipo de instrumento o prueba para hacer un diagnóstico de la situación del aula.

Esta forma o modelo "tradicional" de evaluación es, por lo general, intermitente; no se realiza en forma continua. Los instrumentos privilegiados para la evaluación son las pruebas escritas, que se plasman en un instrumento de poder: el boletín de calificaciones. Sin embargo, la evaluación se hace continua cuando se la utiliza como instrumento de sanción: *"Si seguís hablando te voy a poner un uno que ni Dios va a poder levantar"*.

En este modelo de evaluación, lo que se examina es la posesión de ciertos saberes o la realización de ciertos procedimientos por parte del aprendiz. El docente fija los estándares que se debe cumplir y la evaluación se realiza en función de un desempeño modelo. Desde una perspectiva tradicional, evaluar es —ante todo— un acto de medición.

> "**Medir**. v.t. (lat. *metiri*). Determinar una cantidad comparándola con la unidad // Fig. Proporcionar y comparar una cosa con otra: *medir la fuerza*".

Esta visión de la evaluación destaca el logro de los objetivos propuestos. Las pruebas deben medir el comportamiento observable del alumno o un producto que sea consecuencia de la adquisición de esa conducta. La evaluación se identifica, prácticamente, con la medición. Veamos cómo lo explica uno de los autores más reconocidos de esta perspectiva:

> "*Medición*: es un proceso para determinar el grado o amplitud de alguna característica asociada con algún objeto o persona. Por ejemplo, cuando determinamos el largo de una habitación o el peso de un objeto, efectuamos una medición.
> *Evaluación*: es el acto de comparar una medida con un estándar y emitir el juicio basado en la comparación. Hacemos una evaluación cuando decimos algo como esto: esto es muy largo, esto está muy caliente, el alumno no está motivado, es honesto, es demasiado lento. Hemos tomado nota de la magnitud de una característica, la comparamos con un estándar y luego emitimos el juicio basado en la comparación.
> Una prueba es siempre una medición de una característica deseable. Planteamos una situación o un problema y consignamos una respuesta. La forma o amplitud de la respuesta proporciona la base para la medición. Por lo tanto, cuando decimos que 'respondió correctamente siete de las diez preguntas', estamos consignando la amplitud de su habilidad para responder esa clase de preguntas o problemas. Empleamos una prueba como instrumento para medir. Por otra parte, cuando decimos 'aprobó', 'falló', 'no está empleando todas sus capacidades', 'es bueno', estamos haciendo evaluaciones. Hemos comparado los resultados de la medición con un estándar (real o imaginario, estable o cambiante) y hemos emitido un juicio."[12]

Este tipo de evaluación centra su atención en la medición de los productos educativos. Los instrumentos de evaluación tradicional, como las clásicas pruebas escritas con preguntas o con problemas o las pruebas de elección múltiple ("multiple choice") funcionan en ese sentido. Las pruebas o test son los instrumentos utilizados para medir si un aprendiz ha alcanzado un objetivo. Una prueba, por lo general, consta de varios ítems,[13] cada uno de los cuales intenta discriminar si el alumno ha alcanzado o no el objetivo conductual esperado. Las pruebas, en este modelo, sirven para analizar el producto del aprendizaje y calcular el mérito de las personas. La preocupación central es explicitar los cambios logrados en el comportamiento, tarea que comienza con la redacción de objetivos precisos para el aprendizaje de los alumnos y luego, por la medición de los cambios verificados en su comportamiento.

En una evaluación basada en la medida, la función de los objetivos es facilitar el desarrollo de las pruebas referidas a **criterios** más que a **normas**:

1. Las pruebas referidas a **normas** nos dan la medida de un individuo en función de un grupo. Cuando se compara la ejecución de un alumno con la de los otros y se emite un juicio sobre la base de la comparación, se hace una evaluación por referencia a una norma: "*La prueba de Juan fue muy buena. Está para nueve puntos. Pero la de Pedro es mucho más floja; araña un cinco*". Si decimos que un alumno X está por encima del nivel medio del grupo, hacemos una comparación respecto de un criterio normal.
2. Las pruebas referidas a **criterios** nos indican el rendimiento de una persona en relación con un estándar o patrón. Aquí comparamos los resultados con un objetivo y no con otra medida; consiste en comparar la ejecución de un alumno con un estándar deseado y juzgar si alcanzó, no alcanzó o superó el estándar[14].

Entre los problemas que presenta este modelo de evaluación basado en la medida de los productos del aprendizaje, está el que el evaluador efectúa una valoración y emite un juicio pero no explica ni investiga las causas que llevaron a ese desempeño. El problema es que no cuenta con mucha información adicional porque los instrumentos que ha dispuesto para examinar a sus alumnos por lo general no le aportan otro tipo de datos.

En su versión más tradicional —tan típica de la escuela secundaria— la evaluación basada en la medida tiene, ante todo, una función de control: comprobar los contenidos que el alumno domina para calificarlo, castigar o controlar los actos de indisciplina, decidir sobre la promoción del aprendiz. Por su parte, en los planteos más técnicos, la evaluación basada en la medida se preocupa por la objetividad del juicio del docente. Se trata de recoger información fidedigna y científica que permita conocer cuánto sabe (o no sabe) el alumno con el fin de mejorar la secuencia y el método de enseñanza. Veamos una definición que resume esta última posición:

> "La evaluación consiste en la recogida y uso de información relativa a cambios en el comportamiento de los alumnos, a fin de adoptar decisiones sobre el programa educativo."[15]

Como sostiene E. Litwin, en este modelo:

> "...la actitud evaluadora invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender. Es el mismo profesor que, cuando enseña un tema central o importante de su campo, destaca su importancia diciendo que será evaluado y lentamente va estructurando toda la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación."[16]

Segundo modelo: la evaluación es un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza

Pero si pensamos que la evaluación debe servir no sólo para comprobar resultados de aprendizaje y para calificar a los alumnos —como afirma la perspectiva que define centralmente la evaluación como un acto de medición—, sino como un momento de reflexión y análisis de la enseñanza y del currículum, la pregunta que nos surge es la siguiente: ¿los datos sobre el comportamiento o el rendimiento de los alumnos son suficientes o nos proporcionan toda la información que necesitamos para analizar posibles cambios respecto de la enseñanza y del currículum? Este es un primer problema.

Otro problema que se plantea es el de la posición del evaluador y el carácter de sus juicios: ¿Puede el docente, sobre la base de las mediciones de los resultados de aprendizaje, efectuar un juicio evaluativo justo? ¿Qué productos se miden? ¿Se consideran todos los productos del aprendizaje o se realiza un particular recorte de lo que el docente y la escuela consideran pertinente? ¿Uso la misma medida para todos o debo basarme en normas de comparación entre los alumnos? Esta cuestión plantea el carácter complejo, ético y político de toda medición y de todo juicio evaluativo.

De estos dos cuestionamientos a la función disciplinaria de la evaluación en la escuela y a la evaluación basada en la medida surge un nuevo modelo o una nueva concepción de evaluación escolar. Para este segundo modelo de evaluación —que comienza a tomar fuerza en la década del sesenta de nuestro siglo— evaluar, tal y como se refleja en la situación 2, no es simplemente estimar productos o rendimientos para asignar una nota; evaluar no es solamente medir y clasificar a los alumnos en función de

los resultados de esa medición. Desde esta perspectiva, evaluar es emitir un complejo juicio de valor con la finalidad de comprobar un saber pero que, a su vez, se relaciona estrechamente con la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza.

La evaluación tiene, en este segundo modelo, un lugar más complejo y significativo en el contexto de las tareas de enseñanza y de aprendizaje. Veamos algunas de las características de esta concepción:

1. La evaluación no es un proceso neutral u objetivo. Evaluar es efectuar una estimación compleja de una realidad compleja. Los datos y las informaciones que debe recolectar y elaborar el docente no se refieren sólo a los productos del aprendizaje o al desempeño de los alumnos. Hay muchos otros elementos que debe considerar a la hora de evaluar a sus alumnos: su propia acción, las estrategias de enseñanzas que ha planificado, el currículum con el que está trabajando, etc. La tarea de evaluar se acerca a la tarea de un juez reflexivo y no al de un mero aplicador de la ley. La base de una buena evaluación no son sólo las técnicas para realizar buenas pruebas, sino el juicio reflexivo, fundamentado y experto del docente.
2. La evaluación se acerca hacia un modelo de investigación. Para evaluar, además de medir, hay que comprender circunstancias, procesos, significados, historias personales. Las evaluaciones tradicionales de tipo objetivo no nos permiten comprender el proceso educativo ya que lo tratan en función de sus productos y en términos de éxito o fracaso.
3. La evaluación sirve para retroalimentar la tarea de enseñanza; ejerce una influencia formativa muy importante sobre la labor del desarrollo, tanto de la planificación inicial como de las revisiones que se van haciendo sobre la marcha. En esta perspectiva, la estimación y evaluación acompañan permanentemente la tarea del docente.[17]
4. En esta perspectiva, se distingue entre una evaluación **sumativa** y una evaluación **formativa**. La evaluación **formativa** se orienta a recolectar datos del proceso de enseñanza y aprendizaje; se realiza con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el proyecto educativo de una escuela o la utilización de algún material didáctico. A diferencia de la anterior, no es retrospectiva sino prospectiva, en tanto su preocupación se dirige a mejorar lo que queda por realizar. Se preocupa por el futuro y sirve para revisar y repensar la planificación.
5. La evaluación formativa es una tarea de carácter continuo que se puede realizar a partir de pruebas o de otros instrumentos. En general, combina distintos tipos de instrumentos formales e informales: la observación, las guías de evaluación, el análisis de descripciones de clase, las entrevistas a alumnos, los buzones de sugerencias, etcétera.

6. La evaluación **diagnóstica**, también utilizada en este segundo modelo[18] permite, antes de comenzar un proceso de enseñanza, analizar el punto de partida de los diversos estudiantes:

> "La función diagnóstica de la evaluación permite la adaptación de la enseñanza a las condiciones del alumno y a su ritmo de progreso así como el tratamiento de dificultades particulares"[19]

7. Este segundo modelo de evaluación no desconoce la evaluación **sumativa.** No se plantea la desatención del estudio de los resultados de aprendizaje o de los logros alcanzados por los alumnos. Lo que distingue a un modelo de otro es el peso relativo que tiene uno u otro tipo de evaluación y la perspectiva con la que —entre otros aspectos— se analizan los resultados de aprendizaje. Para una perspectiva más compleja y crítica, el conocimiento de los productos o los resultados de aprendizaje es sólo uno de los datos o las informaciones en los que debe basarse el juicio evaluativo del docente.
8. Al ver el proceso de una manera más compleja, aparecen claras las deficiencias de una evaluación estructurada sobre la base de pruebas. La información procedente de las pruebas clásicas no siempre es útil para hacer correcciones si no está complementada por otro tipo de datos; para sugerir cambios es útil recurrir a información generada por otras fuentes. Por eso, la atención prestada a las diferencias individuales y a la medida se sustituye o se complementa con una atención prestada a los antecedentes, las actividades, los intercambios y los significados compartidos. Todos los datos son potencialmente importantes; la selección de cuáles son importantes es un asunto siempre problemático, que no puede ser realizado *a priori* sin conocer la realidad, el proceso, el grupo, los alumnos o la estrategia a evaluar.

A. Camillioni sostiene que, este segundo modelo

> "conserva la conciencia de la precariedad de los juicios evaluativos, en la que el evaluador asume el modesto papel de estar implicado en el acto de medir aspectos de la conducta humana, en donde una persona evalúa a otra y hay evaluaciones mutuas en el curso de la interacción. Esta evaluación, lejos de perder su papel pedagógico, lo asume plenamente y se estructura como componente esencial de los actos de enseñanza y de aprendizaje."[20]

Dos modos de evaluar, dos tipos de ejercicio del poder

Si volvemos a las dos situaciones planteadas, cuando la profesora de Geografía toma una prueba sorpresa y reprueba al 90% de los alumnos, culpabiliza a los alumnos del fracaso y centra la atención en la acreditación. Este modelo de evaluación se asienta en un determinado ejercicio del poder: básicamente unilateral, jerárquico e impositivo.[21] En la situación 2, la profesora asume parte de su responsabilidad en el fracaso de sus alumnos: Si las Pruebas se analizan en conjunto, si la profesora explicita los criterios de evaluación, si la famosa e inquietante nota de los boletines se define no sólo por esa prueba sino que se completa a partir de otras formas de evaluación o cuando los alumnos pueden opinar sobre algunos aspectos de la evaluación, el poder se ejerce de otra manera y el saber circula de otro modo. La evaluación deja de ser una instancia secreta e inapelable para instalarse como un mecanismo donde el diálogo, los argumentos racionales y la negociación bien entendida pueden tener un lugar.

La evaluación siempre está ligada al ejercicio del poder y de la autoridad: Hay alguien que sabe y alguien que no sabe; el primero tiene la legitimidad institucional para determinar cuánto sabe o si es correcta o moral la conducta del segundo y, a la vez, tiene el poder de calificar (*"Sánchez, sos un bocho"* o *"Ese pibe del fondo, Vitali, es de madera"*), sancionar o promover a las personas. En la situación 2, la profesora —con sus limitaciones— trata de ejercer el poder de evaluar de una manera más compatible o más cercana a la convivencia democrática. Trata de mostrar que el saber no es mera información y que es posible y deseable aprender del error. Pese a mostrar cierta impericia de su parte en el manejo de la situación, la profesora se reconoce como tal cuando asume que el 90% de los alumnos fracasaron, entre otros motivos posibles, porque hubo errores en su estrategia de transmisión. Hace de este hecho un asunto público y explícito; no lo oculta. Y a partir de esta "invitación", busca el consenso de sus alumnos para modificar el trabajo conjunto. En la situación 1, por el contrario, el poder de la profesora se afirma en su capacidad de acreditar una nota. Algunos autores sostienen que hay dos tradiciones en la evaluación, una "evaluación autocrática" o "burocrática" y una "evaluación democrática".

Si se analiza en detalle la cuestión, estos dos modelos dan respuestas diferentes a las preguntas fundamentales de la evaluación:

1. ¿Qué se evalúa?
2. ¿Cómo se evalúa?
3. ¿A quién/es se evalúa?
4. ¿Quién evalúa?
5. ¿Qué decisiones se vinculan con la evaluación o qué efectos prácticos provoca?

Lo que aparece claro es que en el primer modelo, la evaluación es normativa, basada exclusivamente en criterios establecidos de antemano. La evaluación es un proceso totalmente preordenado que mide éxitos o fracasos. En el segundo caso, la evaluación toma en cuenta las particularidades específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación es un proceso que responde y se adapta a los sucesos y se propone describir y comprender. En la primera perspectiva se evalúa al aprendiz y se excluye la evaluación de la enseñanza y del proyecto institucional. Se trata de aspectos que no forman parte de la evaluación en la enseñanza. En la segunda perspectiva, por el contrario, se amplía lo que entra dentro del foco de la evaluación, incluyendo la evaluación del currículum, del proyecto institucional y del plan o diseño del docente. Entre el primero y el segundo modelo o perspectiva cambia el objetivo y el objeto de la evaluación.

Nuevos evaluados, nuevas funciones de la evaluación: tres tipos posibles de funciones

En la actualidad, la evaluación de la institución escolar no se limita a la evaluación planteada anteriormente; es decir, la evaluación de los alumnos en una clase. Pueden distinguirse varios tipos de evaluaciones:[22]

- Las evaluaciones de los alumnos. En estos casos, los exámenes evaluativos de los alumnos son administrados internamente por las unidades escolares y sirven para determinar en qué medida el alumno aprendió determinados aspectos del currículum.
- Las evaluaciones de competencias. En las mismas, los exámenes se aplican una vez finalizado un ciclo o un nivel escolar y selecciona o clasifica los alumnos que están en condiciones de ingresar en el siguiente nivel.
- Las evaluaciones del sistema. En ellas, los exámenes evalúan a la escuela y/o al sistema educacional. Son exámenes administrados a toda una población de estudiantes o a una muestra representativa de la población de un determinado nivel de escolaridad para conocer grado de aprendizaje en las escuelas, los municipios, los estados o el país.

Los dos primeros tipos de evaluaciones no son desconocidas por las prácticas educacionales en América Latina. El primer tipo tiene que ver con la evaluación del aprendizaje, con las pruebas que realizan los maestros y los profesores para poder calificar a sus alumnos, para saber cómo continuar el dictado de sus clases o para diagnosticar lo aprendido en los anteriores cursos. El segundo tipo hace referencia a los exámenes de ingreso en la escuela primaria, secundaria o en la universidad. También hace referencia a un tipo de examen —menos utilizado en América Latina en la actualidad— muy utilizado en el pasado: los exámenes de acreditación. Los exámenes de acreditación son aquellos que se realizan una vez finalizado el cursado de un nivel educativo como requisito para la obtención del título correspondiente; tal el caso de los exámenes finales que deben rendir los médicos para obtener su matrícula. Las evaluaciones de competencia acreditan la finalización de un nivel o seleccionan a la población para entrar en un nivel o una carrera determinados.

EXAMEN DE INGRESO EN IER. AÑO DE ESTABLECIMIENTOS SECUNDARIOS
Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas, Escuelas comerciales e Industriales dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública

EXAMEN DE INGRESO DE 1933
(Rendido en toda la República en marzo de 1933)

a) **Prueba de Matemática** (Aritmética y Geometría)

1° Hallar el MCM de 336 y 288 mediante la descomposición en factores primos.

2° Efectuar las operaciones siguientes: $\left(2\frac{1}{4}+\frac{2}{3}\right):\left(7\frac{3}{4}-6\frac{2}{9}\right)$

3° Poner los números que faltan en la factura siguiente, sobre la línea de puntos:

Sr. N. N. Remitimos a Ud.
7 bolsas de café de 56 Kg. c/u, a $ 1,75 el Kg., $ ....
83 bolsas de yerba de 42 Kg. c/u, a $ 0,90 el Kg., $ ....
Total $ ....

4° Señalar 4 puntos: A, B, C y D, tales que cada tres de ellos no queden sobre una misma recta, y trazar luego la recta AB, la semirecta BC y el segmento CD.

5° La puerta de una Iglesia tiene la forma de un rectángulo complementado por un semicírculo en la parte superior. Las dimensiones del rectángulo son: 4,50 m de ancho por 6,50 m de altura. Dibujar un croquis de la puerta, poner las dimensiones y hallar la superficie de aquella.

b) **Prueba de Castellano** (Gramática y Redacción)

1° DICTADO: "Esteban Echeverría. Echeverría era un hombre reflexivo, estudioso, inspirado y amante de su patria. Podría representársele como el tipo del ingenio sudamericano, sagaz, delicado, flexible, apto para comprender las verdades que obtiene como premio la paciente investigación y para sentir con viveza las emociones que los bellos espectáculos de la Naturaleza despiertan en las almas noblemente apasionadas. Los jóvenes que cultivan la literatura hallarán sin duda en la lectura de las obras de Echeverría, placeres delicados y puros, enseñanzas fecundas y severas. Nada es tan eficaz para generar aversión hacia el hueco charlatanismo de los que hablan y escriben sin reflexionar, cómo la lectura de las obras de Echeverría". (Pedro Goyena).

2° Efectuar estos ejercicios gramaticales:

a) *La madre cuida la casa.* (Agregar al sustantivo **madre** un adjetivo, y cambiar el sustantivo **casa** por otro en grado diminutivo).
b) *Trepaba a los árboles como si tuviera alas.* (Colocar el sujeto y agregar al verbo un advervio de modo).
c) *El joven Ricardo paseaba con sus tíos.* (Cambiar el tiempo del verbo por un tiempo compuesto).
d) *El jardinero adquirió una planta para adornar el jardín.* (Reemplazar **una planta** por un pronombre demostrativo).

3° a) ¿Cuál es el prócer, civil o militar, de nuestra historia, que Ud. admira más y por qué?
b) ¿Cómo le agradaría a Ud. que fuese el lugar a elegir para pasar sus vacaciones?

4° ¿Cuál es el animal por el que Ud. siente mayor afecto y por qué?

A mediados de este siglo, en Argentina, por ejemplo, los aspirantes en ingresar en las escuelas normales tenían que rendir un examen que fue implantado en 1947. El objetivo era seleccionar a los estudiantes con vocación para la docencia. Se proponía seleccionar a los candidatos por su aptitud o vocación más que por los conocimientos acumulados. Al respecto, el artículo cuarto del "Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y Promociones" de 1947 establece que:

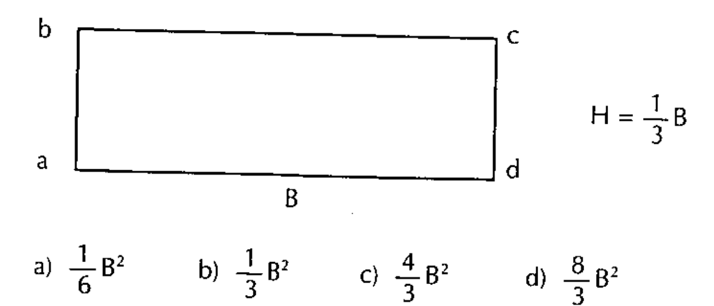
> "La prueba de aptitud consistirá en indagar, no los conocimientos que el aspirante posea sino si el futuro maestro reúne las condiciones que se reputan indispensables."[23]

Los ítems que se consideraban eran:

"1. Las inclinaciones morales.
2. La educación de los sentimientos.
3. Modales finos y sueltos.
4. Elocución fácil.
5. Voz sonora y agradable.
6. Disposición para la entonación y el dibujo.
7. Una presentación personal sobria y correcta.
8. Riqueza de vocabulario y dicción correcta.
9. Imaginación y memoria suficiente.
10. Oportunidad y rapidez para responder.
11. Comprensión cabal del asunto propuesto.
12. Capacidad de elaboración y dominio del idioma."

El tercer tipo de evaluación, la evaluación de los sistemas, implica el suministro de pruebas estandarizadas —basadas en una gran cantidad de ítems precisos— a los alumnos de distintas escuelas de un Estado o región para medir y comparar los resultados del aprendizaje. Consiste en tomar un examen o varios exámenes a toda la población escolar o bien puede hacerse a través de una muestra representativa de esa población. En este último caso se toma el examen sólo a una parte de la población escolar que, según indicaciones de especialistas en metodología, será representativa de todo ese universo escolar.

36• ¿Cuál es el área del rectángulo representado si su altura es la tercera parte de su base?



a) $\frac{1}{6}B^2$ b) $\frac{1}{3}B^2$ c) $\frac{4}{3}B^2$ d) $\frac{8}{3}B^2$

Ejercicio de evaluación para 5º año del SINEC.

Estas pruebas miden productos de aprendizaje, por ejemplo, el porcentaje de alumnos que aprobaron cada ejercicio de Matemática o de Lengua. ¿Y qué es lo que se evalúa, se puede o se pretende evaluar? Se evalúa el rendimiento de los alumnos de una escuela, de una región o una provincia determinada o se analiza qué relación existe entre inversión en materiales educativos o salarios y sus "resultados" educativos. Su aplicación permite observar el rendimiento de una unidad escolar o comparar unas escuelas con otras. Permite armar una escala con las escuelas del sistema, analizar los grados de eficiencias de las políticas educativas.

Se evalúan las escuelas y se las califica/clasifica según lo que saben sus alumnos. Se compara a todos los alumnos, los docentes y las escuelas. En síntesis, lo que el tercer tipo de evaluación propone es un sistema de medición de la calidad y del rendimiento del sistema y de las escuelas partiendo del desempeño de los alumnos en una prueba. Estos tipos pueden estimular la comparación y el intercambio entre las escuelas para la mejora de la calidad pero también puede ser utilizado para estimular la competencia.[24] Lo que es seguro es que la evaluación de las competencias y la evaluación de los sistemas implican nuevas funciones de la evaluación. Nuevas funciones que van más allá de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Estas nuevas funciones de la evaluación han comenzado a conformarse como un mecanismo central de las reformas educativas que se desarrollan en América Latina en la década del noventa. En la Argentina, este último tipo de evaluación se plasma en el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa, desarrollado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Son muchos los países latinoamericanos que aplican estos sistema de medición de la calidad.

Al incorporar estos modos de evaluar se redefine el lugar de la evaluación en el sistema educativo en general:

> "La evaluación externa de rendimientos escolares o de objetivos mínimos es una evaluación indirecta de docentes que puede utilizarse directamente también como un indicador de la eficacia de los docentes y/o de los establecimientos, con miras a jerarquizarlos, concederles determinados beneficios o como simple instrumento de transmitir a los consumidores el control de calidad que son los resultados académicos. Determinados establecimientos educativos ya utilizan el reclamo de éxitos en las pruebas de selectividad, por ejemplo, que es una evaluación externa. En las universidades este discurso suena ya desde hace algún tiempo, sólo que manejando otros indicadores."[25]

El problema es que esta evaluación de las competencias y del sistema puede condicionar muy marcadamente el trabajo de la institución. Pero, al mismo tiempo puede, si se utiliza cuidadosamente, servir para repensar y mejorar los procesos de enseñanza en una escuela.

En síntesis, hasta el momento hemos caracterizado dos modelos de evaluación ("tradicional" y "no-tradicional") y tres tipos (de las enseñanzas, las competencias y los sistemas).

¿La evaluación determina el currículum y la enseñanza? La autonomía de las escuelas y la cuestión de la acreditación

En la medida en que los sistemas de evaluación basados en la medición permiten ubicar las escuelas en distintos lugares según su rendimiento, este tipo de sistemas parece redefinir el rol de la evaluación en la enseñanza. Si estos sistemas de evaluación de la calidad se afirman y sus resultados ganan importancia en la vida de las escuelas, los contenidos a ser enseñados y los resultados que se deberán obtener estarán notablemente pautados por las evaluaciones.

Habíamos planteado en el capítulo 1 que el contenido a enseñar es un mensaje relativamente indeterminado y abierto que se concreta en la enseñanza a través de la interpretación y la actuación del docente. En el capítulo 2 analizamos el modo en que las autoridades educativas intentan, a través del currículum, prescribir el qué y el cómo enseñar en las aulas. En el capítulo 3 vimos que la tradición centralizadora de la educación argentina privilegió ciertas formas de control del mensaje educativo y de los docentes. En el pasado, los resultados se garantizaban a través del currículum único y del control cotidiano que ejercían los directivos sobre los docentes y sobre los cuadernos. Finalmente, al analizar el rol de los nuevos sistemas de medición[26], vemos que la evaluación se convierte en un mecanismo de control de lo enseñado; se pretende garantizar un currículum a partir de la evaluación de lo aprendido. No es una novedad que el examen define y objetiviza el conocimiento que la escuela considera válido. Lo peligroso sería que este proceso de medición y comparación se torne universal, global y pierdan de vista las particularidades y las necesidades de cada país, de cada escuela, de cada nivel o de cada niño.

Leemos en la sección "Educación" de cualquier diario que los niños norteamericanos rinden tanto por ciento menos que los coreanos y los taiwaneses en resolución de ecuaciones de primer grado, mientras que los japoneses son los que alcanzan mejores resultados en química. ¿A qué nos lleva esto? La medición y la comparación estandarizada tiende a homogeneizar el currículum de acuerdo con pautas internacionales comunes basadas en objetivos muy precisos. Si bien esto puede ser un aporte en la medida en que hay contenidos comunes que son valiososdos para muchos, por lo menos, otra importantísima parte de los contenidos a enseñar no lo son. Perder de vista la diversidad es uno de los riesgos que se corren ante evaluaciones de los sistemas muy homogéneas y minuciosas.

Si bien la acreditación[27] es una parte constitutiva de la evaluación, sólo en el primer modelo de evaluación (al que denominamos "tradicional"), la acreditación ocupa un lugar tan central, tan destacado. El concepto de acreditación está estrechamente relacionado con el de evaluación sumativa, en la medida en que esta última se realiza con los fines de la acreditación. En las evaluaciones masivas que miden ciertos logros de aprendizaje, a pesar de las premisas y de los cuestionamientos efectuados por el segundo modelo, el resultado puede volver a ocupar un espacio central, con todas las consecuencias que esto trae consigo.

Si este tercer tipo de evaluación se acompaña de evaluaciones de competencia del alumno iguales para todas las escuelas y muy específicas respecto del contenido a evaluar, las escuelas no podrán ser instituciones con cierto margen de gestión autónoma; pasarán a ser instituciones heterónomas, centralmente controladas, ya no a partir del currículum sino a partir de la evaluación. La evaluación se convertiría, en este caso, en la instancia en la que se determinan los contenidos a enseñar. Se enseñará solo aquello que va a ser evaluado. Los maestros construirán su planificación anual a partir de las pruebas de los años anteriores y, de este modo, se invertirá la relación entre enseñanza y evaluación. Más que un momento de estudio, comprobación y diagnóstico para mejorar los contenidos y las estrategias de la enseñanza, la evaluación se convertiría en la instancia que fija los objetivos o las metas que debe cumplir la enseñanza.

En el modelo tradicional, dada la relación de poder desigual que lo constituía, el valor de la prueba se volcaba sólo sobre el alumno. El aprendiz era el "culpable" cuando algo salía mal; la búsqueda de datos y la medición se aplicaba, únicamente, sobre su desempeño. En la visión de la escuela tradicional, la enseñanza y el currículum eran infalibles, incuestionables. Cuando pasamos al segundo modelo, las visión de la enseñanza se torna más compleja y menos autoritaria. Las responsabilidades y los problemas pueden ser repartidos y analizados desde una perspectiva que toma en

cuenta la diversidad de intereses, formaciones y experiencias que confluyen en la situación de enseñar y de aprender y las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas que atraviesan esa situación. En consecuencia, disminuye la presión por buscar "un responsable" de los problemas. ¿Qué camino tomarán las evaluaciones de los sistemas? Se trata de algo que aún está por verse. ¿Se trata de buscar nuevos culpables, nuevos chivos emisarios en los docentes o en las escuelas? ¿Cómo se interpretarán los resultados de las mediciones si se dice que la escuela debe hacerse responsable por los resultados de sus alumnos pero, a la vez, se le suele negar el apoyo financiero, salarial, técnico y material que necesita para poder hacerlo?

De la calificación al estereotipo (*"burro", "incapaz" o "genia"*) siempre hay un corto paso. La evaluación no es una instancia para certificar "científicamente" este tipo de actitudes y políticas. Puede, por el contrario, ayudar a saber dónde está cada uno y dónde están sus dificultades o qué es lo que es necesario cambiar. Y así como hay que ayudar a los alumnos a ver dónde están los problemas y analizar con ellos posibles soluciones, lo mismo deben hacer las autoridades con las escuelas y los docentes. ¿O se trata de generar nuevos chivos emisarios, de buscar nuevos culpables para descargarles todas las responsabilidades de lo que no parece funcionar bien?

Como se puede apreciar, este modelo que ubica las pruebas —y a los expertos en disciplinas y en medición de resultados— en un lugar protagónico, no implica una vuelta a la evaluación de la escuela tradicional; pero tampoco parece encaminarse a fortalecer la autonomía en la gestión institucional y pedagógica:

> "Basada en los desarrollos habidos en el campo de la gestión empresarial, la gestión directa de la escuela también promete autonomía, potenciación profesional, colaboración, flexibilidad, capacidad de respuesta y liberación de las ataduras de la entrometida burocracia. En los primeros experimentos, cuando los colegios tienen garantizada la libertad para innovar, las escuelas autogestionadas constituyen un paradigma bastante bueno de algunos de los aspectos más positivos de estos principios. Pero, cuando se extendieron a sistemas enteros, en un contexto en donde la autogestión o la gestión local iba acompañada por el mantenimiento del control central sobre lo que se produce (me-

diante estrictos controles del currículum y de la evaluación) la gestión local de las escuelas dejó de ser un medio de potenciación profesional, para convertirse en chivo expiatorio."[28]

Esta cita —referida a la experiencia educativa inglesa de los últimos veinte años— está indicando una de las paradojas que se pueden presentar en las escuelas que proclaman y reivindican la autonomía escolar. Como analizamos en el capítulo 3, para que la escuela pueda asumir poder de decisión —y no ser una mera aplicadora de normas demandas de la burocracia educativa— se hacen necesarias ciertas condiciones. Y sin ellas, la autonomía de la escuela, del docente y de todos los miembros de la comunidad educativa puede reducirse a elegir el mejor método para llegar a los objetivos decididos por otros.

Necesidad de renovar la evaluación

Señalar los problemas o las cuestiones que plantea este nuevo modelo de evaluación en educación no implica que postulemos la imposibilidad de evaluar. Por el contrario —frente a las propuestas basadas en la medición y en la comparación global— destacamos la necesidad de crear una nueva cultura evaluativa en nuestras escuelas. ¿En qué consistiría esta nueva cultura evaluativa? Esbozaremos algunas ideas y ciertos rasgos que nos parecen fundamentales:[29]

1. El objetivo central de la evaluación es el mejoramiento y la potenciación de los procesos de cambio. La evaluación es una instancia permanente de control para corregir y transformar las tareas de gestionar, enseñar y aprender. La evaluación no sirve si tiende a reafirmar lo que ya existe. Se evalúa para cambiar, no para identificar a los que no se adaptan a lo que la escuela y el docente proponen.
2. La evaluación es un juicio público que provoca efectos en las personas. Quien evalúa está comunicando un mensaje con efectos de poder; por eso debe analizar cuál es el significado y cuáles son los efectos que provoca su acción. El evaluador debe preocuparse por potenciar el carácter abierto y transformador de la evaluación: no se trata de calificar para clasificar, sino de formar e informar a las personas (padres, alumnos, colegas, directivos) sobre los mejores modos de potenciar el aprendizaje del aprendiz y de enriquecer la enseñanza. La "devolución" o el "informe de evaluación" es parte del proceso formativo.

3. La evaluación atiende tanto a los procesos (estrategias, ritmo y clima de trabajo, recursos, formas de comunicación) como a los resultados. Pero no hay que subestimar la importancia de medir productos: resultados y procesos deben ser analizados de manera integrada.
4. Los procesos de evaluación no atañen solamente al desempeño del alumno.
5. La evaluación en la escuela complementa lo cuantitativo y lo cualitativo. La evaluación cuantitativa, basada en la medida, intenta atribuir un número a realidades complejas, lo que puede llevar a una simplificación de la evaluación. Pero las estimaciones o los juicios cualitativos no se basan en meras apreciaciones o impresiones; necesitan medidas cuantitativas (resultados de pruebas, número de faltas, cantidad de trabajos realizados, etcétera).
6. Se evalúan los distintos tipos de contenidos (actitudes, capacidades cognitivas complejas, habilidades, valores) y no sólo el manejo de informaciones, datos o hechos. Los procesos de evaluación consideran las dimensiones éticas presentes en las tareas de enseñar y aprender. A la vez, es importante recordar que la evaluación incluye tanto lo que el alumno no aprendió como lo que aprendió y los resultados previstos como los imprevistos.
7. Una nueva cultura evaluativa supone un clima de trabajo en el que se comparten valores de (auto)superación y mejoramiento constantes, tanto de los productos como de los procesos escolares. Para esto es preciso desarrollar, en todos los participantes de la vida de la escuela, la capacidad para analizar y examinar con objetividad y compromiso el desempeño de los demás y de sí mismo. Esta capacidad se desarrolla a lo largo de todo el transcurso de las personas en la escuela. Se basa en el aprendizaje de criterios cada vez más complejos de medición y evaluación de productos, tareas y esfuerzos.
8. La evaluación de la tarea que realiza la escuela contempla —en la medida de lo posible— las "evaluaciones internas" y las "evaluaciones externas". Un evaluador profesional externo tiene mayor distancia, objetividad e independencia para analizar lo que se hace en una escuela. Pero ninguna evaluación externa puede desconocer los actores escolares, porque la "evaluación interna" es lo que permite el desarrollo de actitudes de autoanálisis, autocrítica y compromiso.
9. En la escuela todos son evaluadores: los directivos, los docentes, los padres, los alumnos, el personal auxiliar. En la revisión de la tarea, también se puede incluir otras personas significativas: miembros de la comunidad comprometidos con la escuela, profesionales, representantes de instituciones que mantienen vínculos pertinentes con la educación.

10. Formar para la evaluación y la autoevaluación. La autoridad y el valor de una evaluación y de un evaluador no son algo que esté dado de antemano. Nadie nace evaluador ni sabe evaluar de manera innata; es algo que puede y debe aprenderse. Por la misma razón, no vale lo mismo el juicio de un experto que trabaja hace años en el tema y está comprometido con la tarea de enseñar que el de un padre que empieza su recorrido escolar con sus hijos. Pero todos pueden aprender de la experiencia, observar y estudiar. No todas las opiniones son iguales, pero todas deben tener espacio de expresión. Todas las voces deben ser escuchadas y tener un espacio para aprender y equivocarse.
11. Toda persona que evalúa tiene incorporado —en forma explícita o implícita— un modelo o un ideal de evaluación; estos supuestos son sometidos a la discusión y al cuestionamiento público y colectivo. Como la evaluación siempre se refiere a normas o criterios (ya establecidos de antemano o definidos en el proceso de evaluación), sus supuestos son comunes al evaluador y al evaluado o al conjunto de evaluadores. La idea central es la siguiente: todos deben conocer las ideas y las decisiones que guían la evaluación. Qué, cómo, quién, con qué se evalúa no son secretos sino que se basan en criterios públicos y comunicables. Los evaluados tienen derecho a saber.
12. Todo puede ser mejorado y nadie sabe de dónde puede venir o quién puede tener la mejor idea. Cabe al docente —por ser el profesional responsable— repensar y darles forma a los aportes, los datos, las informaciones, las ideas y las sugerencias que surjan de las actividades que se pueden poner en marcha en una escuela a la hora de evaluar a sus alumnos, las estrategias de enseñanza o un proyecto de trabajo.
13. Una evaluación democrática no se basa en un juicio único sino que parte del criterio de que la vida social es conflictiva e interpretable de manera diversa. Si bien el funcionamiento de la escuela se basa —en última instancia— en el ejercicio de la autoridad de los adultos, esto no significa que su juicio o su perspectiva deba negar, someter o tutelar la opinión o el juicio de los aprendices. La evaluación supone un delicado equilibrio de los poderes y de los saberes. No es un instrumento para construir culpables de los fracasos de la enseñanza o de las dificultades del aprendizaje. Es una instancia para mejorar colectivamente la actividad de enseñar y la tarea de aprender.
14. Promover la autoevaluación no es fomentar la autocalificación, la confesión o la "autodenuncia" del alumno. La autoevaluación no es un recurso para facilitar el trabajo del docente o para reafirmar su juicio. Es un espacio potencial para el disenso y para la expresión y el mejoramiento de los criterios de valoración del aprendiz. El objetivo de la autoevaluación es el aprendizaje, el desarrollo de las capacidades de comprender y elaborar criterios para evaluar y evaluarse.

15. La evaluación no es la preocupación central de la tarea escolar. Se trata de un momento y de un recurso para controlar, corregir y potenciar el trabajo de los docentes y de los alumnos. La preocupación central, una vez más, es la potenciación de las capacidades del aprendiz.
16. Una buena evaluación no busca culpabilizar a nadie, ni al alumno ni al docente. Mejorar la comunicación es la tarea y permite asumir las responsabilidades que le caben a cada uno, de acuerdo con su capacidades y con sus posibilidades —materiales, sociales, económicas. De otro modo, la evaluación se convierte en una medición que esconde el trato injusto y discriminatorio al que —simplemente y con todo su derecho— es, piensa o actúa de manera diferente.

Notas

1. *Pequeño Larousse Ilustrado.* Buenos Aires, Larousse, 1983, pág.446.

2. Ídem, pág. 448.

3. Ídem, pág. 848.

4. Ídem, pág. 840.

5. Probo deriva del latín **probus**, que significa que algo es de buena ley, de buena calidad, bueno, recto. Bueno moralmente, honrado, virtuoso, íntegro o leal.

6. Ídem, pág. 140.

7. También puede destacarse aquí la palabra **certificación**. **Certificar** es dar por segura una cosa o hacer cierta una cosa por medio de documento público. Una certificación es la acción y el efecto de certificar o el instrumento que certifica la verdad de un hecho.

8. Ídem, pág.18.

9. Ídem, pág. 843.

10. Los ritos de iniciación que diversos antropólogos han descripto como parte de la cultura en las sociedades denominadas "primitivas" constituyen instancias de evaluación signadas por una prueba; si el individuo supera la prueba (cazar determinado animal, soportar un dolor, mostrar cierta destreza), modifica su status y es considerado como un miembro adulto de la comunidad.

11. Para estudiar las cuestiones relacionadas con la evaluación de lo aprendido y el diseño de instrumentos de evaluación, se puede consultar los capítulos 3 y 4 ("La evaluación de los 'saberes' aprendidos" y "La evaluación de las pruebas de evaluación") del libro de Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M.: *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja.* Buenos Aires, Kapelusz, 1996. También se puede consultar los trabajos de Stufflebeam, D. y Shinkfield, A.: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Buenos Aires, Paidós, 1987 y Santos Guerra, M. A.: *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Málaga, El Aljibe, 1993.

12. Mager, R.: *Medición del intento educativo.* Buenos Aires, Guadalupe, 1975, pág. 20.

13. De acuerdo con Mager (*op. cit.*) la prueba construida sobre las base de ítems requiere una respuesta única para un estímulo único. El ítem es una muestra de conducta o de ejecución (Por ejemplo: "Altura del monte Everest: ..."). La ejecución, según Mager, puede ser simple como cuando se le pide a alguien que escriba la respuesta a un problema de suma; o puede ser compleja, como cuando se le pide a alguien que analice un problema.

14. Mager propone lo siguiente: "Por ejemplo, supongamos que esperamos que un alumno pueda escribir correctamente el 60% de las palabras que hay en un folleto y escribe bien el 56%. Cuando decimos que ha escrito correctamente el 56%, describimos los resultados de una medición. Ahora bien, se lo puede evaluar de dos maneras: a) *Por referencia a la norma*: "Muy bien, es el mejor de la clase: califíquelo con diez". b) *Por referencia al criterio*: "No satisfizo el criterio del 60%. Hay que enseñarle más". Cuando deseamos saber si realmente se ha logrado un propósito (objetivo) o un criterio, los únicos procedimientos apropiados son los de evaluación por referencia al criterio" (*op. cit.*, págs. 22 y 23).

15. Wiley (1970), citado por Stenhouse, *op. cit.*, pág. 152.

16. Litwin, E. (1998): "La evaluación: ¿campo de controversias o un nuevo lugar?" en Litwin, E., Camilloni, A. y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires, Paidós, 1998.

17. Esto genera un problema serio relativo a las mínimas condiciones de objetividad que debe tener un proceso de estimación/medición y evaluación. Si bien es cierto que no existen mediciones ni evaluaciones "objetivas", el docente no debe abandonar una cierta actitud de autocontrol o vigilancia para que su labor evaluativa no se convierta en un ejercicio totalmente subjetivo. Para ello, como veremos más adelante, es importante efectuar evaluaciones colectivas, evaluaciones "cruzadas" y dar lugar a otros evaluadores (padres, alumnos, colegas, directivos, etcétera).

18. Esta afirmación debe ser comprendida en forma relativa. Muchos autores que parten de la concepción de la evaluación basada en la medida, co-

mo el citado Robert Mager, destacan la importancia de la evaluación diagnóstica (lo que propone medir son las conductas previas del alumno para evaluar el punto de partida de la enseñanza). Lo que queremos señalar es que en la práctica tradicional del sistema no es muy frecuente recurrir a este tipo de evaluación o la preocupación por conocer los saberes previos (de diverso tipo) que poseen los estudiantes.

19. Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A: *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata, 1993, pág. 373.

20. Camilloni, A.: "Sistemas de calificación y regímenes de promoción" en Litwin E.; Camilloni A. y otros, *Op. cit.*, pág. 175. Se sugiere la lectura de este artículo para aquellos interesados en profundizar la temática de los sistemas de calificación y los regímenes de promoción.

21. Si recordamos lo planteado en el capítulo anterior, podemos decir que en la situación 1 hay un ejercicio del poder muy cercano a la violencia.

22. Seguimos la clasificación propuesta por Carnoy, M. y Moura Castro, C.: *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Banco Interamericano de Desarrollo, Seminario sobre la Reforma Educativa, Buenos Aires, 1996.

23. "Reglamento de Clasificaciones, Exámenes y promociones" (Buenos Aires, 1947). La proclama vocacionalista se desvía en el enunciado de los últimos cinco ítems. No obstante resulta más significativo cuando las autoridades presentan los modelos de prueba a tomarse, entre los cuales se ha seleccionado uno a modo de ilustración.

> "EJEMPLOS:
> LENGUA: lectura y comentario de un trozo.
> ARITMÉTICA: razonar un problema de tres compuesta o razonar un problema de tres simple e indicar la fórmula.
> GEOMETRÍA: hallar la superficie de una figura circular o el perímetro de un rombo dadas sus diagonales.
> CASTELLANO: análisis morfológico de un párrafo o señalar las partes invariantes de una oración.
> HISTORIA: nombrar los presidentes argentinos o relatar una de las campañas libertadoras.
> GEOGRAFÍA: nombrar los principales puertos marítimos o las características físicas del sur argentino.

> BIOLOGÍA: nombrar los huesos del cuerpo humano o explicar el proceso de circulación de la sangre.
> DIBUJO: hacer un croquis de la circulación sanguínea o un croquis de la Patagonia.
> MÚSICA: entonar el Himno Nacional o alguna otra canción patria."

24. Estímulo a la competencia que se produce en un contexto de graves dificultades financieras, materiales y sociales, lo que puede llevar —si no se generan políticas activas en un sentido compensador— al agravamiento de las desigualdades materiales, sociales y educativas entre las escuelas.

25. Gimeno Sacristán, J.: *Docencia y cultura escolar.* Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997, pág. 159.

26. Porque en verdad no son propiamente sistemas de evaluación de la calidad de la educación sino sistemas que miden ciertos resultados de aprendizaje.

27.Como hemos visto al comenzar este capítulo, el diccionario define **acreditar** como: "Hacer digno de crédito o reputación. // Dar fama o crédito.// Dar seguridad de que una persona o cosa es lo que representa o parece. // Confirmar. // Abonar, anotar en el haber. // Conseguir crédito o fama. // Presentar sus cartas credenciales a un embajador."

28. Hargreaves, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid, Morata, 1996, pág. 99.

29. En este punto, seguimos algunos de los criterios propuestos en Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M., *op. cit.*

Capítulo 9

A modo de conclusión

"La gente pretende siempre que cambien los profesores. Es difícil encontrar un momento en el que esta afirmación haya tenido más vigencia que en los últimos años. Esta época de competitividad global, como todos los momentos de crisis económica, está produciendo un pánico moral inmenso ante la forma de preparar a las generaciones del futuro en nuestras respectivas naciones. En momentos como éstos, la educación en general y las escuelas en particular se convierten en lo que A. H. Halsey llamó una vez 'la papelera de la sociedad': receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles. Pocas personas desean hacer algo respecto de la economía, pero todo el mundo —políticos, medios de comunicación y público en general— quiere hacer algo con la educación"

A. Hargreaves. Profesorado, cultura y postmodernidad

Nostálgicos y futuristas

La escuela actual se sabe diferente de la escuela del ayer. Los especialistas, los maestros, los padres y los chicos saben que hoy, para que la escuela sirva, hay que enseñar otros saberes y de otra manera. Pero a veces, muchos educadores y muchos padres sienten nostalgia y pena por el tiempo pasado[1]; algunos, extremando el razonamiento, reivindican el pasado de la escuela y de la enseñanza como un paraíso perdido. Muy a menudo se escuchan frases como *"la enseñanza de antes era mejor que la de ahora"*, *"antes se estudiaba de verdad"*, *"ahora aprenden pocos contenidos"*, *"si supieras la cantidad de información que nos daba la escuela en el pasado"* o *"maestros eran los de antes"*. Para quienes creen que el pasado fue mejor, la solución para los problemas de la escuela actual radica en volver a enseñar bien las cuestiones "básicas": leer, escribir, insistir sobre la

ortografía y el cálculo y reavivar la veneración por los próceres, los mayores y las "buenas costumbres". La solución estaría en el retorno al pasado porque "*no sé cómo, pero todos terminaban aprendiendo*".

Esta actitud frente a la escuela del presente no es nueva. En un libro escrito por el sociólogo francés C. Baudelot, denominado *El nivel sube*, se demuestra que la nostalgia frente a la educación de antaño es de larga data. En Francia, según relata este autor, desde mediados del siglo XIX se escuchan frases del estilo "*la enseñanza de antes era mejor*". Este supuesto descenso permanente del nivel educativo, sin embargo, no parece encontrar un sustento teórico firme en las producciones humanas que serían consecuencia de la educación recibida. El autor sostiene que:

> "La idea (que todo tiempo pasado fue mejor) resulta, en efecto, muy sorprendente en una sociedad en donde el progreso constituye una de las dimensiones de la vida cotidiana: los coches cada vez más rápidos y cómodos, los trenes de alta velocidad, los aviones supersónicos, la esperanza de vida, los electrodomésticos, la circulación de la información y de las imágenes, la potencia destructora de las armas (...) En este universo en expansión permanente, sólo la inteligencia de los hombres se vería inexorablemente arrastrada cuesta abajo. Podría preguntarse si fueron los alumnos, cada vez más nulos a medida que se sucedían las generaciones, los que engendraron todas estas maravillas técnicas en continuo progreso (...). O, parodiando a Sófocles al revés (podría decirse), son cada vez más numerosas las maravillas de nuestro mundo; una sola excepción, el hombre."[2]

Las investigaciones en historia de la educación también confirman que la asociación entre el pasado y la buena enseñanza es más un mito que una realidad fundamentada con datos precisos.

Para otro grupo de expertos, padres, pedagogos y docentes, el futuro ya llegó hace rato... y la escuela se quedó anclada en el pasado. La definen como una institución "antigua" y se manifiestan a favor del "cambio" y la "modernización". Pero, del mismo modo que la anterior postura, esta forma de posicionarse frente a la realidad educativa también tiene su historia. En la Argentina, desde principios de siglo se escucha a pedagogos y docentes señalar que la escuela tiene que cambiar y ponerse acorde con

los tiempos que corren. Ya en los años veinte surge la Escuela Nueva, que se opone a la "escuela tradicional" —anticuada y poco útil, según los teóricos innovadores— para aquellos nuevos tiempos. En 1922, el *Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación, publica un artículo en cuyo final se lee:

> "Es necesario introducir en la escuela, en la enseñanza que imparte y en toda manifestación de su labor, los mismos principios y procedimientos que rigen el trabajo en la vida social, ya que la escuela no es un órgano distinto sino un órgano vital de la sociedad"[3]

Miles de estas frases podrían repetirse cuando se revisa la historia educativa de nuestro país. En el mismo año, en la *Revista de Humanidades* de la Universidad Nacional de la Plata, podemos encontrar las siguientes afirmaciones:

> "...habrá de convenirse en que la noción y la utilización actuales del trabajo escolar deben modificarse sustancialmente, así que en cuanto a su concepto como a su organización, respondiendo a las variaciones fundamentales que, en ambos órdenes, ha sufrido el trabajo en general y, en particular el trabajo industrial."[4]

Muchos años después, en 1969, un pedagogo argentino sostenía que:

> "Llevamos cincuenta años de atraso en nuestra educación. Tenemos métodos anticuados. Edificios en ruinas. Docentes pauperizados."[5]

La idea de la desactualización de la escuela es tan vieja como el sistema escolar. Desde esta perspectiva, la solución a los problemas de la escuela actual pasa por la introducción de las nuevas tecnologías de gestión, de la información y la comunicación en la escuela y la actualización científica y tecnológica del currículum. Todo lo que sea nuevo, toda innovación, toda transformación y todo cambio es bienvenido y necesario. Hay que adelantarse al futuro, prepararse para competir e insertarse en el mercado mundial. Se necesita una educación flexible, pragmática, eficiente. A

los defensores entusiastas de estas tesis podemos denominarlos —en oposición a los nostálgicos—, futuristas. El futurista se representa el tiempo y la vida como una flecha arrojada hacia delante; imagen que sitúa al presente como un trámite, un ya sido que no retiene y nos impide pensar lo verdadero, lo que será. Alfredo Furlán describe, no sin cierta ironía, algunos de los argumentos futuristas:

> "Dado que en el mundo de hoy hay que flexibilizar, experimentar, evaluar, vender, competir, para lo que se requiere de una enorme plasticidad, un eterno estadio juvenil ágil y audaz y atendiendo a los superdemostrados fracasos de la escuela para dinamizar su funcionamiento y rediseñar dispositivos, y al irrefutable hecho de que el magisterio es una tentación incorregible que se agrava con la antigüedad, se trata de expandir la tecnologización y la multiplicación de agencias educativas. La tecnologización sostendrá el flujo del aprendizaje y las agencias cobijarán sin monopolios los encuentros colectivos y las prácticas de los más diversos roles"[6]

El futuro, en esta visión, se nos presenta como un sentimiento de angustia pero, a la vez, pareciera ser absolutamente cognoscible y previsible. El asunto se nos presenta simple: los contenidos deben renovarse siempre, constantemente; el docente no puede desconocerlos so pena de quedar desactualizado y de que sus alumnos asimilen informaciones y saberes vetustos o perimidos. Lo nuevo es *fast, quick* y tiene un valor en sí mismo. El currículum escrito casi dejaría de tener sentido en la medida en que los cambios se suceden tan rápido que el ritmo de la escrituración los frenaría.

Afirmar/transformar la tarea docente

Pero ¿todo está mal? ¿Sólo nos queda someternos en el presente a las imágenes simplificadas y simplificadoras de lo que se dice que será el futuro? No todo lo que se hace en las escuelas está mal. Para llevar adelante la tarea de enseñar es preciso pensar que no todo lo nuevo es valioso ni todo lo pasado debe mantenerse. Es preciso encontrar un delicado equilibrio entre lo que vale la pena conservar y lo que vale la pena cambiar. El pasado no debe ser visto como el mundo de los valores, del respeto y de la prolijidad perdida; pero tampoco el futuro y los cambios permanentes deben convertirse en un objetivo de por sí deseable. La construcción de una buena enseñanza y de una buena escuela está ubicada entre los aportes de la ciencia, la reafirmación de algunas tradiciones y la resolución de los problemas sociales y personales que hoy enfrentamos. Más duras y más duraderas que las palabras, las instituciones educativas y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje pueden, sin embargo, dialogar y asimilar —junto con el pasado— las nuevas tecnologías y saberes.

Nunca se sabe cómo se van a recrear las realidades y sus valoraciones. La solución a un problema puede derivar de una idea muy nueva o muy antigua, muy simple o muy compleja. Por eso, frente a las dos alternativas extremas (nostálgicos y futuristas), no debemos considerar que todo lo nuevo es necesariamente bueno ni que todo tiempo pasado fue mejor. La construcción de lo social, como lo dijéramos, está siempre entre la conservación y el cambio. Ciertas prácticas de enseñanza muy añosas pueden seguir siendo útiles y también son necesarios nuevos contenidos y formas de enseñanza; ciertos saberes que pueden ser útiles para ciertos grupos sociales, pueden no serlo para otros.

El trabajo docente enfrenta hoy numerosos desafíos y problemas. En la actualidad se discuten muchas cuestiones que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que —dado el carácter introductorio de este libro— no hemos planteado o apenas hemos mencionado (el estatus del saber en el mundo contemporáneo y el impacto de las tecnologías de transmisión, almacenamiento y procesamiento de la información; el creciente poder político y cultural de los grandes controladores de la comunicación, la organización escolar, las formas de controlar y remunerar el trabajo docente, etcétera). El tratamiento de cada una de estas cuestiones llevaría, cuanto menos, a la redacción de un nuevo capítulo. Cosas para seguir pensando y aprendiendo.

Lo cierto es que la tarea del docente ya no puede basarse en el rol de almacenador del saber. La enseñanza ya no tiene cómo afirmarse sobre el monopolio de la verdad (científica, política o moral) y de la información. No es por el refuerzo de ese rol tutelar y vigilante, que en el pasado se arrogaba, que la escuela podrá repensarse. El docente-enciclopedia y el docente-custodio de los valores incuestionables se ha ido para siempre; su rostro se ha disuelto. El docente no sabe todo ni puede saberlo. Pero no por esto debe refugiarse en el tranquilizador rol de docente-consejero psicológico que "comprende" y "protege" a sus alumnos de los males del mundo. El docente, en su inestable relación con el saber y con las tradiciones sociales más valiosas, puede ayudar a sus aprendices a enfrentar nuevos problemas. Para hacerlo, precisa estudiar, reflexionar y revisar sus prácticas.

Notas

1. Este concepto se ha tomado de Narodowski, Mariano: *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la infomática y la merienda reforzada.* Buenos aires, Novedades Educativas, 1996.

2. Baudelot, C.: *El nivel educativo sube: refutación de una vieja idea concerniente a la pretendida decadencia de nuestras escuelas.* Madrid, Morata, 1990.

3. Vignati, L.: "Las disciplinas mentales. Su organización a base de nuevos principios", en: *El Monitor de la Educación.* Buenos Aires, CNE, 1922, pág. 247.

4. Rezzano, J.: "La organización del trabajo escolar de acuerdo con los nuevos principios", en: *Revista de Humanidades.* UNLP, 1922, pág. 427.

5. Cirigliano, G.: *Educación y política.* Buenos Aires, Librería del Colegio, 1969.

6. Furlán, A.: "Educación... ¿Quién apuesta más? Reflexiones sobre nuestras propias narrativas", en *Propuesta Educativa* - FLACSO. Nro. 17, Diciembre de 1997, págs. 48 y 49. Alfredo Furlán es un pedagogo argentino, Doctor en Educación (Univ. René Descartes-Paris V) y profesor de la Universidad Autónoma de México. Se ha dedicado a analizar, centralmente, cuestiones relacionadas con la didáctica y la teoría curricular. Es autor de numerosos libros y artículos, entre ellos: *Desarrollo de la investigación en el campo del currículo.* UNAM - ENEPI, 1989 y *La gestión pedagógica de la escuela.* UNESCO - OREALC, 1992.

Índice temático alfabético